



جامعة أم القرى

معهد اللغة العربية

وحدة البحوث والشاامج

سلسلة دراسات فى تعللما اللغة العا

« ١٣ »

١٤٠٠٠٨



# الأساس البنلوى - الوظلفى

لإعداد الحوار التعللما وتدرلمااته

تألف

اسحاق مامدر الأملن

مقوق الطبع مامفوظة لمعهد اللغة العربية بمجامعة أم القرى

# تقديم

أصبح الحديث باللغة معياراً هاماً من معايير الحكم على كفاءة الفرد في استخدامها، وقدرته على الاتصال الفعلي بها. ولعل هذا ما يكمّن من مبرر وراء إطلاق مصطلحات مثل الناطقين باللغة وغير الناطقين بها والناطقين بلغات أخرى. . الخ. ففيها تسليم بأن النطق باللغة، وليس القراءة أو الكتابة بها أساس التمييز بين الأفراد. .

من أجل هذا نلتمس العذر للطرق التربوية التي تركز على تعليم الحوار المنطوق بوصفه محورا تدور حوله الأنشطة اللغوية الأخرى. من حفظ لمفردات أو تعرف لتركيب أو فهم لسياق. .

والحوار التعليمي ينفرد عن غيره من أساليب تعليم اللغة بعدة مزايا: فهو صورة مصغرة لما يجري في المجتمع، وهو نموذج حي لما يدور بين الأفراد ثم هو تجسيد واضح لمفهوم الاتصال. .

ومع هذه الأهمية التي يحظى بها الحوار، وتلك المكانة التي ينفرد بها، إلا أن جهود المختصين بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى مازالت (مما يؤسف له) قاصرة عن الوفاء بما يستحقه من جهد، وما ينبغي له من دراسة واهتمام.

والكتاب الذي بين أيدينا محاولة جادة، وعمل علمي سابق، يتناول هذا الجانب من جوانب العملية التعليمية، ويلقي عليه الضوء، مستعرضا تاريخ الاهتمام به ومحددات معايير اختياره وأسس اعدادة، وموقف المدارس المختلفة منه.

ثم يخصص الكاتب قسما للحديث عن التدريبات اللغوية بنوعيتها: نمطية واتصالية مبيّنا موقع الحوار في كل منها وأخيرا يقدم نوعين مختلفين من الحوار وتدريباته في ملحق الكتاب.

ولئن كان الكتاب مُركّز الحديث حول التجارب الأجنبية في استخدام الحوار واعداده إلا أن الأمثلة التي يسوقها تصلح لأن يستعين بها معلم العربية للناطقين بلغات أخرى. .

فأساسيات العمل التعليمي بشكل عام واحدة . . والمعلم الذكي يستثمر فكر الآخرين بقدر ما يبدع لنفسه من فكر . . مع الاستفادة من التجارب والمواقف العملية .

ولنا وقفة تعبر عن فلسفة معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى وهو ينشر مثل هذه الأعمال . . أنه، بلا ريب، يرحب بكل عمل علمي جاد يخدم دين الله ولغة كتابه الكريم . إلا أن نشره لهذه الأعمال لا يعنى التبنى الكامل لآراء مؤلفيها أو التحيز لفكرهم أو التأييد لاتجاهاتهم . . ففي الكتاب الذى بين يديك قد تلمس آراء مختلفة وقد تقف على اتجاهات متعارضة وقد تواجه مدارس متباينة يختلف منظورها للحوار التعليمي . . ولسنا على أية حال أنصارا لطريقة دون طريقة ولا لمدرسة على أخرى . . وقد لانسلم ببعض ماورد من آراء ولا نميل لبعض ماعارض من اتجاهات .

ان اتجاهات النظرة للحوار التعليمي متروكة أمام القارئ . . وله أن يقف منها ماشاء له أن يقف، فيؤيد ما يؤيد ويعارض ما يعارض . .

وإن معهد اللغة العربية وهو ينشر هذا الكتاب ليدعو الباحثين والخبراء إلى مواصلة العمل . واثراء الميدان وتزويده بكل جديد من فكرة أو بحث أو كتاب فما زالت الأرض بكرًا والميدان رحبا .

والمعهد بعد ذلك وهو يتكفل بالأعباء المادية للكتاب كاملة فإنما يضمن بذلك حقين . حق المؤلف فى تأليفه وحق المعهد والجامعة فى طبعه ونشره .

والله نسأل أن يجزى المسئولين بها كل خير وأن يسدد خطانا جميعا . وأن يجعل هذا العمل وغيره خالصا لوجهه نافعا لنشر لغة كتابه انه نعم المولى ونعم النصير .

عميد معهد اللغة العربية  
ورئيس وحدة البحوث والمناهج  
د . عبدالله عبدالكريم العبادى

## بسم الله الرحمن الرحيم

### مقدمه

بعد أن تأكدت أهمية النص الحوارى فى تعليم اللغات الاجنبية وغدا قاسما مشتركاً فى برامج التعليم على اختلافها، أو كاد، أخذ المهتمون بتعليم اللغات يفصلون القول فى الحوار فصنفوا أنواعه واصطلحوا عليها أسماء وصفات، وميزوا أحواله عن بعضها بعضاً فطفقوا يتحدثون مثلاً عن الحوار البنىوى فى مقابل أنواع أخرى سموها وميزوه بأنه الحوار القائم فى أساسه على اكتساب عناصر اللغة من أصوات ومفردات وأبنية نحوية ويتم العمل عليه ضمن مواقف اجتماعية - ثقافية متخيرة تعنون عادة باسم الموضوع أو المناسبة التى يدور حولها الحوار كأن يسمى الدرس مثلاً (فى مكتب البريد) (فى المطعم) (زيارة أسرية) (عيد الفطر) وهلم جرا. . وقد ظلت برامج تعليم اللغات منذ أواسط الأربعينات تقريباً تعمل على هذا الحوار فتختار عناصره وفقاً لمعايير متفق عليها فى معظم الأحوال ويخطط له على نحو يؤمن إيراد مفاهيم اجتماعية - ثقافية مرغوب فى تدريسها، ثم يقف على النص الحوارى من بعد بأنواع من التدريبات يمكن إرجاعها الى أساس نظرى ناشئ من ذات المبادئ التى انبثقت عنها فكرة هذا النوع من الحوار ومن أهمها، لغوى، المدرسة البنىوية، ونفسياً، المدرسة السلوكية.

ثم اشتد ساعد الوجهة اللغوية - الاجتماعية من بعد أن خبت جذوتها أو كادت عقب (فرث) والمدرسة الاجتماعية البريطانية، وقويت مؤخرًا وعلى وجه الخصوص بعد النقد الذى وجهه العلماء والباحثون فى اللسانيات الاجتماعية خاصة لفكرة من أخص مبادئ اللسانيات التحويلية، تلك هى (المقدرة

اللغوية) التى ميزت المرحلة الباكرة للنظرية التحويلية التوليدية، وصار الرواد من أولئك النقدة كالاستاذ ديل هايمز مثلا يتحدثون عن (كفاءة التعبير) فى مقابل ما درج نوم تشومسكى على تسميته (المقدرة اللغوية)، وإذا كانت (المقدرة اللغوية) أميل الى الناحية الشكلية للسلوك اللغوى، ظاهرا كان أم باطنا، فان (كفاءة التعبير) أكثر تعلقها بالنواحي التعبيرية الوظيفية للنظام اللغوى، وصادف هذا الاتجاه دفعة قوية من الفلاسفة الذين تحدثوا عن عمليات النطق Speech acts ووظائفها.

ثم انتقلت هذه الارهاصات جميعها الى أوروبا حيث ازدهرت؛ ذلك أن أوروبا بالذات كانت تربة خصبة لازدهار هذه المبادئ وحسبها فى ذلك أنها كانت مهدا لمدرسة (براغ) اللغوية والمدرسة الاجتماعية البريطانية و(الفريشين) الجدد. وفى أوروبا انتقل الباحثون من الفرضيات النظرية الى مجال التطبيق حيث شرعوا وبخاصة ضمن مشروعات المجلس الثقافى الاوروبى فى تصميم مناهج تعليمية أطلق عليها مناهج الفكرة الوظيفية - Functional - notional واعدت مؤلفات فى ضوء هذا المنهج واشتهر به أشخاص منهم ديفيد ويلكنز وود يسيون وفان يك وتريم Trim وآخرون وظهر ضمن هذه الحركة حوار تعليمي من طراز يتميز عن الحوار البنىوى على أن أكثر ما يستوقف الناظر فى هذا الاتجاه أن هناك افتراضا لقطيعة قائمة بينه وبين المواد التى يتم اعدادها على أساس المنهج البنىوى الأسبق، ومن المحتمل أن هذا الموقف الذى ينزع الى التطرف قد جاء بشكل مباشر من كتابات الأستاذ ديفيد ويلكنز على وجه الخصوص الذى مضى فى مؤلفه الصغير الحجم الذائع الصيت Notional Syllabuses وفى غيره الى اقامة الحدود والفواصل بين ما سماه المناهج النحوية، والموقفية (البنىوية) والوظيفية وسعى يرصد ميزات الاخير على ما سواه داعيا الى اثبات هذا ونفى ذاك، على أننا لا نعدم بعض اشارات تناهض هذا المسعى تتناثر هنا وهناك فى بطون المؤلفات وتسعى الى شىء من التوفيق بين المناهج، وعلى هذا السنن يمضى هذا البحث الذى يتوافر على تقريب

الشقة بين المناهج وينطلق الى ذلك من قضية الحوار التعليمي - خاصة وأن (الحوار) قد حظي بما لم يحظ به غيره من نقد شنه أرباب الوظائف اللغوية على التربويين البنيويين، ولأن الخلاف لم يكن مقصوراً على مادة العرض الحوارى وحدها، بل كان أيضاً حول التدريبات الملحقة بالحوار، فكان لابد، من ثم، من تخصيص قسم لمناقشة التدريبات استهللناه بأنواعها المختلفة وتحدثنا عن الاختلاف حول تصنيفها من قبل فريق البنيويين أنفسهم ثم من جهة الوظائفيين، وكانت الدعوة في ذلك كله الى استكمال جوانب العملية التعليمية بالتوفيق بين مختلف الجهات حيث لا يوجد على المستوى النظرى ولا على المستوى التطبيقى ما يحول دون الافادة من محاسن المناهج مجتمعة في اعداد مواد تعليم اللغة للناطقين بغيرها.

يبدأ البحث بعرض تاريخى موجز لانبثاق الحوار نصا تعليميا ويتحدث عن مميزات الحوار وخصائصه بالمقارنة مع اتجاه بنيوى آخر أسبق منه كان يتمثل في تدريس أبنية وتراكيب معزولة، وننتقل - من ثم - الى اسس اعداد الحوار البنيوى من حيث تخير مواقفه وموضوعاته وعناصره اللغوية ثم نتناول ما وجه من نقد لهذا الحوار، والبدايل المقترحة من قبل الاجتماعيين - الاتصاليين على وجه الخصوص. ونحاول في ذلك كما ذكرنا التوفيق بين المناهج بما فيها الخاص بتدريس التراكيب فهو، رغم المآخذ عليه، يتفوق بخاصية التدرج فيه والانتظام، وهى ظاهرة يطمح اليها المنهج البنيوى ويفقدها، الا قليلا، المنهج الوظيفى. وختمنا بملحق أوردنا فيه نماذج لاعمال تعتبر ممثلة للمنهجين كليهما، البنيوى والوظيفى، من بين اعمال تتميز بجودتها العالية وحيث أننا لا نرمى الى القول أن تلك المصادر فى عمومها خالصة لهذا المنهج أو ذلك فلا بد من الاشارة الى أننا نخيرنا الدروس تحيرا بهدف التمثيل للاتجاهين المذكورين من واقع مواد فعلية يجرى تدريسها.

الواقع ليس هناك ما يعاب جميعه ولا ما يحمد كله سوى أن هناك حالات

من التطرف تصاحب الدعوات الجديدة عادة، أو كما قال الاستاذ شو A.M.Shaw انها سمة من سمات التوجيه الحديث فى اللسانيات المتعلقة بالتدريس على وجه الخصوص والمؤمل ألا تنصرف تجربتنا لتأييد منهج على آخر أو مناصرة اتجاه على ما عداه بل يرجى أن يكون مسعانا استكماليا ما أمكن، ذلك أن طبيعة المعرفة التى يؤسس عليها علم تدريس اللغات أو اعداد المواد اللغوية التعليمية قد لا تقبل وقد لا تستجيب لدواعى الفصل واقامة الحدود بين مصادر المعلومات على أى نحو كان. . وعلى الله الاتكال ومنه العون وله الحمد.

## الحوار: مراحل تاريخية

ظل الحوار بمعنى المبادلة الكلامية بين شخصين أو أكثر معروفاً في التراث التربوي منذ عصر فلاسفة الاغريق حيث قصد به آنذاك نقل مفاهيم فلسفية في معانى الفضائل كالخق والخير والجمال (١) ذاك الحوار لا يهمننا فى الواقع الا من حيث أنه ينم عما بالشكل الحوارى أو الصيغة الحوارية فى ذاتها من ميزات وخصائص تغرى باصطناعها لعرض القضايا أيا كانت - إما لأنها أدعى للمتابعة وأبعث على التشويق أو لأنها أميز من حيث استجلاب السياقات وتلطف المداخل. ولعل ذلك ما حمل بعض المهتمين بتعليم اللغات منذ عصور باكرة الى الافادة من هذه الميزات التربوية للحوار فسعوا الى اصطناعه وضمنوه مناهجهم وفق ما ارتضت فلسفاتهم التربوية آنئذ، ووفق ما ارتادوا من أهداف تعليمية وغايات .

ونلاحظ أنه حتى ابان سيادة طريقة التدريس المعروفة بطريقة النحو والترجمة Grammar Translation Method حيث كان السعى الى اللغات الكلاسيكية - اساسا - بهدف تعرف كنوزها الادبية والفكرية، وليس لشيء مما يقصد أرباب الحوار منه اليوم، كان الاسلوب الحوارى، بتلك الميزات المفترضة فيه، يغرى معدى المواد التعليمية بما يهيب للدارس من سياقات ممهدة لعرض المادة - ايا كانت، ولنا أن ننظر فى بعض مقتطفات من حوار أعد بهدف تدريس أمثلة يونانية وحكم مختارة لتلاميذ أجنب، ونتأمل ما هيا أسلوب الحوار من بيئة يسرت تقديم المثل، وأعانت على استحضاره مما كان يستلزم جهدا أشق فيما لو قدم اثناء نص نثرى :



سلفيوس : ما بالك مسرعا هكذا؟

جون : يعدو الارنب للنجاة بجلده .

سلفيوس : وما ذاك - ماذا تعنى بهذا المثل؟

جون : انى اسرع الخطى لأبلغ المدرسة قبل دخول المعلم والا

فلن أنجو من عقابه .

(يمضى التلميذان مسرعين يتبادلان الحديث عن معلمهما القاسي اللفظ ، ثم يقترحان بدلا من أن يحملا عليه ويهدرا الوقت فيما لا طائل وراءه ، أن يستذكرا دروسهما حتى يأمنا بطشه ، فيقرأ كل منهما على صاحبه درسا يبتدر القراءة سلفيوس الذى يدعو صديقه للانتباه اليه فيستغل مُعدَّ الحوار المفارقة الحادثة من عدم الانتباه أو تشتيت الذهن بفعل الخوف وما نتج عن ذلك من انعدام الفهم فيلقى بالمثل أو القول البليغ :-

سلفيوس : انتبه جيدا واصغ الى بكل حواسك مجتمعة ؛ فالخوف يغلق المنافذ الى الذاكرة .

ويمضى الحوار رافعا مثالا أو حكمة أو قولاً مأثورا بين جملة وفواصله . ويتحدث الاستاذ دينس جرارد Denis Gerard عن نوع آخر من (الحوار) عرف أيضا ضمن طريقة النحو والترجمة كان يطلق عليه لفظ ( المحادثة Conversation ) وكان حرياً به أن يدعى أسئلة الاستيعاب وهو يُقْفَى به على الدروس ، ويتخذ شكل سؤال وجواب بين المدرس والتلميذ حول ما ورد ضمن النص النثرى موضوع الدرس . ويضرب جرارد لذلك أمثلة منها (حوار) حول الجملة التالية الواردة ضمن النص :

«كان ضابط فرنسى يسافر عبر المانيا قبل اختراع السكة الحديدية بوقت طويل وتوقف يستجم من عناء الرحلة لدى فندق فى طريق جانبي» .

سؤال: ما الذى لم يخترع؟  
جواب: السكة الحديدية (٣).

وقد سعى دعاة الطريقة المباشرة فى مفتتح القرن الى استخدام الحوار فى تعليم اللغات الاجنبية، وأخذوا يعدون نصوصا حوارية يصفها جرارد بأنها حوارات مصنوعة من نصوص كتابية ثرية فى الاصل وينعدم فيها عنصر التدرج (٤)، وشببه بهذا الرأى حول حوارات الطريقة المباشرة بصفة عامة يذهب اليه الأستاذان فنكشاريو Finocchario و بونومو Bonomo حيث يقولان إن حوارات الطريقة المباشرة كانت فى الواقع أقرب الى النماذج الكلاسيكية السالفة وأن الجمل فيها لم تكن جملا طبيعية مما هو متداول فى الكلام بين الناس (٥).

وهناك تجربة حوارية عربية مبكرة نسبيا وسابقة للتجارب الغربية الحديثة تغرينا بالوقوف لديها، وهى تستحق فى واقع الأمر عناية خاصة، ذلك لأنها تثير قضايا أساسية مما هو دائر اليوم حول شكل الحوار التعليمى وموضوعه ولغة العرض فيه. وقد لا نرى بالضرورة رؤية صاحب التجربة من حيث الشكل اللغوى مثلا وقد نختلف معه حول أمور أخرى أساسية تتعلق بجانب أو آخر، غير أنه يَجْمُلُ فى كل الاحوال أن نقف لدى هذه التجربة وننظر اليها فى واقع عصرها وفى اطار المقارنة مع التجارب النظرية فى اللغات الاوربية فى النصف الاول من القرن التاسع عشر.

أما الرائد الذى نشير اليه فهو أحمد فارس الشدياق، أما التجربة الحوارية التعليمية فهى التى ضمنها مؤلفه المسمى (كتاب المحادثة) الذى نشر فى مالطا عام ١٨٤٠م، وقد اتخذ الشدياق فى هذا العمل لغة الحديث اليومى الدارجة فى الاستعمال، وهو يقدم الجملة الحوارية وبجانبها اشارات للنطق ثم مقابلها الانجليزى، ونؤثر لطرافة التجربة أن ننقل أدناه الحوار الاول بأكمله

والخواشى عليه (التي هي بمثابة مرشد المدرس) وذلك كما جاء بالصفحتين (١١١) و (١١٢) من الكتاب المذكور (٦).

Dialogues  
First Dialogue

Arabic	Pronunciation	English Equivalent
صباح الخير يا سيدي	Sabah al-Khair ya sîdy	Good morning, Sir.
أيش حالك	aish hâlak	How are you?
طيب بخير! الله يسلمك	tayyib, bi-khair Allah yusallimak	Well, may God save you.
الحمد لله داعي لكم	al-hamdu lillâh dâ'i lâkum	Praise be to God. Praying for you.
هل عندك أخبار	hal-'indak akhbâr	Have you any news?
كيف (أيش) حال اخوك	kaif (aish) hâl akhR	How is your brother?
مريض جدا	marid-jiddan	very ill
شفاه الله	Shafâh Allah	May God cure him.
أين (فين) كنت	ain (fa-ain) kunt	Where were you?
كنت مشغول	kunt mashgûl	I was busy
هل شفت فلان	hal shuft fulân	Did you see so and so?
نعم شفته	naam shuftuh	Yes, I saw him
أيش يعمل هناك	aish ya'mal hunâk	What is he doing there?
يتعلم	yat'allam	He is studying.
متى يجيء هنا	mata yajî hunâ	Where will he come here?
غدا	gada	Tomorrow
سلم عليه من عندي	sallim 'a laih min 'indi	Salute him on my part
وقل له أني مشتاق اليه	wa gul luh innî	And tell him that I
	mushtaq ilaih	am desiring to see him.
ما أنسى ش	mâ ansash	I will not forget.
مع السلامة	ma' assalâma	(Go) in peace.

[Note — It is as well to remind the learners that the final h (ه) must always be sounded as well as the final h (ح), although not as strongly as the latter. In the colloquial language as represented here, the final h stands for a grammatical (hu) or (hi) and does not lose its phonetic value although the vowel is suppressed. The final (ه) is different; it is sounded as t before a vowel, but is otherwise silent.]

ان الناظر الى هذا النص الحوارى لابد أن يغالب رغبة ملحة ان هو أراد أن يمضى عنه قانعا بمجرد عرضه ، ذلك لأنه فى الواقع بمثابة مستودع صغير حافل بالعديد مما يغرى بالنظر ونحن فى معرض الحديث عن الحوار التعليمى ، غير أن ذلك ربما يبعد بنا عن هدف هذا الفصل الذى نتوخى فيه عرض بعض النماذج - نتهياً بها للنظر فى الحوار التعليمى بصيغته المستحدثة .

بالنظر الى الحوارات التى أسلفنا القول فيها يمكننا أن نقف لدى الملاحظات الآتية :-

١ - (باستثناء ما قد رأينا من الشدياق) لا يمكن القول أن الشكل الحوارى قد استغل لينقل مضمونا حواريا واقعيا مما يستخدم الناس عادة الحوار لأجله ولعل الهدف الاساسى من اتخاذ الحوار هنا لا يعدو الافادة من بيئة المبادلة وما تهيؤه من سياقات تعليمية .

٢ - نلاحظ انعدام الرابط المنطقى بين جمل الحوار أو نحس فيها بالصنعة والافتعال لجعلها توافى غرض معد المادة لتقديم بند لغوى معين .

٣ - غياب التدريب على العروض الحوارية .

لقد ارتبط الحوار فى فترة تالية بالمدرسة البنوية - السلوكية وأصبح سمة من سماتها المميزة بل أبرز سماتها قاطبة . ولعل أهم ما يستوقف لدى الحديث عن الحوار فى اطار هذه المدرسة هو سعى روادها التربويين الى تلافى أوجه القصور المذكورة سالفاً فى النصوص الحوارية بأن أكدوا على :-

١ - ان الحوار ينبغى أن يعبر عن موقف واقعى يتناول امورا واقعية يتبادل الناس حولها الكلام ويلغة واقعية تناسب طبيعة تلك الموضوعات المتحدث عنها .

٢ - وعملوا على مراعاة الربط بين مكونات الحوار اللغوية على مستوى المبادلة الكلامية ذاتها، وعلى مستوى أكبر يتمثل في انشاء علاقة التدرج والنظام في مجمل المادة التعليمية المجزأة وحدات ودروسا، وعملوا على تحقيق الترابط.

٣ - ابتكروا العديد من التدريبات على النصوص وعرفوا أنواعها وبيّنوا طرائف العمل عليها.

على أن ربط الحوار بشكل نهائي بهذه المدرسة اللغوية أو باتجاه تربويها فيه غير قليل من التجاوز عن الحقائق وانعدام الدقة، ذلك لأن هذا الحوار هو في الواقع حصيلة تجارب وخبرات تربوية طويلة أسهمت فيها جهود قبل نشوء المدرسة اللغوية البنيوية بالصفة التي هي عليها، ثم اتصلت أسبابه بالمدارس اللغوية التي تلت البنيوية، على أن ما قد يدعون بالفعل الى عدم قصر الحوار على البنيوية سبب آخر يتمثل في أن من التربويين البنيويين وبشكل خاص الرواد منهم من لم يستخدم الحوار، وأن حججا تقام ضد اتخاذ الحوار اليوم صادرة عن جماعات ينسبون الى هذه المدرسة أيضا، ونرجو أن نتناول هذين الملمحين بشيء من تفصيل أدناه.

#### ١- مكونات الحوار الحديث - بعض جهود سابقة :-

ذكرنا في موضع سابق أن أهم ما يميز الحوار التعليمي الحديث أمور منها نوع اللغة المستخدمة وترابط المادة والتدرج وهدف الاتصال بين الاشخاص ثم التدريبات اللغوية - ولعلنا واجدون لكل ذلك أصولا متفرقة في تاريخ تعليم اللغات الاجنبية؛ فهي ليست مستجدة مع حركة البحث اللغوي البنيوي - سوى أن هذه الحركة أو الوجهة البنيوية قد كانت بمثابة اطار نظري جامع استوعب الخبرات المتفرقة السابقة في المجال وأضفى عليها طابع التماسك وعززها بالبعد النظري الجامع ثم أضاف إليها.

منذ القرن السابع عشر انبرى رواد التربية يؤكدون ضرورة استخدام اللغة

الجارية المتداولة بين الناس وعدم الاقتصار على اللغة الادبية الرفيعة شكلاً وحيداً للتعليم ولعل أشهر الداعين الى ذلك (كومنسكى ١٥٩٢ - ١٦٧٠) (٧) وفيشر W-Vieter (٨) الذى مضى يؤكد ضرورة استعمال هذه اللغة ثم ينادى بمبدأ ترابط المادة التعليمية، وغيرهما نجد دعاء الى ذلك . على أن الحديث عن نوع اللغة وعن ترابط المادة أكثر ما يستوقفنا لدى المدرسة التربوية التى عرفت طريققتها بطريقة المجموعات (Series Method) ورائدها قوين Gouin وبصورة خاصة لأنها صادفت قدراً من الانتشار جعل أثرها يغلب آثار الدعوات الفردية السالفة . . كان قوين رجلاً مولعاً بتعليم اللغات الاجنبية، ولما كان بصدد تعلم اللغة الالمانية هياً نفسه لذلك باستظهار قاموس تلك اللغة وحفظ جذور أفعالها وتصريفها سوى أنه قد لاحظ أن كل ذلك الجهد مع ما استلزمه من مشقات عظيمة لم يكن يغنى شيئاً، ثم هياً له طفل لأخيه يعيث باللغة وبالأشياء والملاحظات - أثناء رحلة قاما بها لمضخة مائية - أن يتدارك الخطأ فى الأسلوب الذى اتخذه للتعليم وكان ذلك بداية التفكير فى (طريقة المجموعات) فقد لاحظ قوين أن الطفل ينظم المفاهيم فى ضوء ترتيب زمنى معين وأنه يظل يستعمل نفس التنظيم وهو يعبر عن تجاربه وخبراته التى يحصل عليها من حركته فى أرجاء الموقع فرأى قوين، من ثم، أن هذا التنظيم بما ينطوى عليه من ربط الاقوال وبما يقتضيه من تسلسل واستخدام أطر تركيبية معينة ربما كان أوفق لتعليم اللغة مما كان يصطنع لنفسه من طرق الاستظهار والحفظ، فلجأ الى التفكير فى الموقف التعليمى نفسه الذى تصدر منه المفاهيم، ثم اهتم بالافكار وتسلسلها وركز على نوع القوالب اللغوية التى ينقل بها تلك الافكار وتسلسلها على نحو ما نجد ضمن الدرس التالى :-

أسير نحو الباب

أقرب من الباب

أقرب أكثر

أصل الى الباب

اقف قرب الباب

أمد يدي

أمسك المقبض

أدير المقبض

ينفتح الباب (٩)

جدير بالذكر أن الاستاذة فنكشاريو والاستاذ بونومو في كتابهما المشترك (Functional - Notional Approach) قد جعلوا الحوار أثرا مباشرا لطريقة المجموعات هذه.

وفكرة التدرج ليست جديدة كل الجدة بل ان الدعوة اليها قديمة ،  
واذا فضلنا أن نورد هنا قولاً للباحث اللغوي - التربوي أوتويسبوسون  
Otto Jespersen فذلك لما ينبىء عنه قوله من ضرورة مراعاة جوانب  
التعقيد في مبدأ التدرج فالامر ليس كما يبدو عليه اول وهلة من  
السهولة :

« . . . علينا أن نمضى بشكل متدرج من السهل الى الصعب  
ولكن يجب أن نلاحظ أن السهولة لا تعنى السهولة النحوية وحدها »  
سوى أن معيار التدرج قد اتخذ وجهته العلمية الاحصائية على  
أيدي الباحثين البنيويين على وجه الخصوص وقد حرص روادهم على  
هذا المبدأ حتى أصبح من المؤلف أن يعترض على اساليب أو مواد  
معينة باعتبار انها لا تضمن تدرج المادة أولاً تحقق ذلك فيها .  
أما التدريبات اللغوية - بوصفها مكوناً آخر يتصل بدروس الحوار  
- فلا يستوفى الحديث عنها باعتبار ما استجد من مدارس ووجهات  
لغوية وآثار لمرحلة ما بعد البنيوية ، وبصورة خاصة المدرسة التوليدية  
التحويلية والمدرسة الاتصالية الاجتماعية التي تزدهر حالياً في أوروبا  
برعاية المشروعات الاوربية - ونأمل أن نخصص لذلك جانباً من  
الحديث في قسم التدريبات .

ب - أما قولنا أن ليس جميع التربويين البنيويين يناصرون فكرة الحوار - (ومن ثم لا يصح أن نعزوه الى تلك المدرسة وحدها) فان ذلك يبدو على أوضح صورة بالنظر الى ثلاثة أعمال بين أيدينا تتناول تفصيل هذه المسألة . . أول الثلاثة كتاب الاستاذ روجر بل Roger Bell المسمى (مقدمة في علم اللغة التطبيقى) فهو على مدى نقاشه لأثر المدرسة البنيوية في تدريس اللغات الاجنبية لم يلجأ للحديث قط عن الحوار التعليمى بل اقتصر فى عرضه الاساسى ، وفى الملاحق التى أعدها على الكتاب على تقديم الاتجاه البنيوى أو التركيبى الصرف (١٢) ، ونؤثر فى هذه المناسبة استعمال كلمة (التركيب) حتى يتميز مدلولها من أنه يعبر عن اتجاه يسعى الى استخدام الجمل والتركيب والعبارات لتدريب الدارسين عليها وذلك على نحو ما نجد فى مواد معهد اللغة الانجليزية بجامعة متشجان ، وبصفة خاصة أعمال شارلس فريز Fries وروبرت لادو Lado مجتمعين أو على انفراد .

أما جرارد نيكل Gerhard Nickel فيؤثر - وهو بصدد الحديث عن المدرسة البنيوية ومواد التعليم - أن يختار من هذه المدرسة مرحلتين ، يقول إن أولاهما قد أثرت التركيب وأن الثانية قد فضلت اسلوب الحوار ، فهو يتحدث عن مرحلة بنيوية باكرة وأخرى متأخرة - ولعل جرارد نيكل بالمقارنة مع دينس جرارد D - Gerard قد أبقى للبنيوية شيئاً فى الجهد المتصل بتأسيس الحوار التعليمى حين شطر المرحلة شطرين على نحو ما فعل ؛ ذلك ان دينس قرار لا يجعل النزاع حول الحوار بين شطرين ضمن مدرسة واحدة بل يجعله بين المدرسة البنيوية من جانب وما مضى يدعوه (المدرسة السمعية البصرية) من جانب آخر ، وتلك المدرسة يمثل لها بمشروع كارديف وجامعة زعرب وبعض مراكز التقنيات التربوية الفرنسية ، ومن البديه أنه يعزو الوجهة التركيبية للمدرسة البنيوية ، فى حين يجعل الحوار انجازاً تمّ فى اطار (المدرسة السمعية البصرية) .



## تدريس التراكييب أم تدريس الحوار ؟

درج الاستاذ روجوبل في كتابه المذكور آنفا على اختيار نماذج للدروس المعدة وفقا لمبادئ كل مدرسة لغوية وقد جعل نموذج القسم الخاص بالمدرسة البنيوية درسا مختارا من كتاب Sentence Patlenn English الذي ألفه في ١٩٦٨ رائدان لها ضلع عظيم في تطبيقات هذه المدرسة اللغوية على مناهج تعليم اللغات - ألا وهما شارلس فريز Charles Fries وروبرت لادو Ró-bert Lado من معهد اللغة الانجليزية بجامعة متشجان آن اربر. وبمطالعة هذا النموذج نقف على التأكيد الشديد الذي يجعله المؤلفان للعبارات والجمل كمدخل للتدريس مع انعدام أى ذكر للحوار(١٤) ونقدم هنا جزءا من الدرس المذكور بلغته حيث أن عملية الترجمة تفسد هنا المضمون التركيبي المراد.

### Lesson XI

1 - can, should, must, will, might, may.

I a-I can read English, Can you read it?

statement and question

2 - A pattern of connected statements. (John cannot go, and I can't go either ) (Mary can go and Petty can too.) [and ..... to be contrasted with ..... and ..... either). [Mary can go, but Jhon can't)

John	can	speak	English
He	should	study	everyday.
You	must	speak	English in the class.
The class	'll		finish the book next week.
When	can	John	speak Englsih?
where	should	he	study everyday?
	must	we	speak English in the class.
	will		finish the book next month.

وبلاحظ أن عدداً من دور النشر قد أصدر مواد تعليمية تركيبية من هذا النوع نذكر منها على سبيل المثال (لونغمان) في السلسلة المعروفة باسم (Structural Readers) وأعمال هورني Hornby باسم The Teaching of Structural words مثلاً وكتاب Patterns of English لمؤلفه بول رودنت Rodent وغير ذلك.

ثم رأينا الدعوة تنشط الى اتخاذ الحوار بدلا من التراكيب وهذه الدعوة وإن جاءت من جهات متعددة وفي أوقات مختلفة إلا أنه يسهل تتبع الخيط الرابط بين تلك الجهات والاطراف على تعددها وتعدد الصيغ التي تناولت بها الموضوع - أما ذلك الخيط فهو مبدأ الاتصال أو التواصل اللغوي - Communi-cation وهي قضية قد يفضل بعض الكتاب مناقشتها تحت عناوين أخرى مثل عنوان (الواقعية) (١٥)) مثلاً، حيث أن واقعية الأقوال وواقعية اللغة المستخدمة وواقعية الموقف تعني بالضرورة تحقيق الاتصال الفعلي، بين أشخاص متكلمين بعضهم مع بعض، بل قد نجد من يتحدث عن الصدق الذي يحمله الحوار (والمعني واقعية الاتصال أيضاً) في مقابل ما سماه الاستاذ ديفيد وولف D.Wolf (الكذب) الذي تحمل الدارس اليه دروس التراكيب من قولهم اني فعلت كيت وكيت أو أنا أفعل (١٦). وهذا في الواقع تعليق طريف يبين بعد مثل هذا النشاط المصطنع عن حقائق الاتصال اللغوي وواقعيته تلك التي تصدر عن الموقف ونوع اللغة وطبيعة الموضوع المتحدث عنه وإن كانت هذه الواقعية لا تتوخى بطبيعة الحال، أكثر من تصوير للواقع بقدر ما تسمح به الصنعة المتقنة. (١٧).

إن فكرة (الاتصال) هي أساس الخلاف بين دعاة تدريس التراكيب ودعاة الحوار، وقد تحدثنا في الفقرة السابقة عن انعدام الواقعية الاتصالية في أسلوب التراكيب وهنا تضيف ملمحاً آخر يفسر لمصلحة الدعوة إلى الحوار ذلكم هو

مبدأ الحافزية المتحقق باثارة اهتمام التلاميذ واشعارهم بالانجاز لدى تبادلهم الكلام وذلك خلافا لما يجدونه في العمل على التراكيب أو الابنية من الرتابة وانعدام التشويق . ويشير الاستاذ دينس جرارد الى حجة أخرى تتصل بتفضيل الحوار، وتعلقها بقضية التذكر حيث ان الحوار يمكن الدارس من تذكر المادة، فالمادة المصاغة ضمن مواقف أدعى الى التذكر والاستحضار في الذهن(١٨) .

أما كيف يمكن تحقيق الاتصال «فان ذلك يكون عن طريق المواقف المتخيرة تستعمل فيها الوسائل المعينة على تقريب الواقع ويستخدم فيها اسلوب تمثيل الادوار والاضطلاع عبر ذلك بعملية التواصل المباشر»(١٩) .

هذه الاشارات التي أوردها سميث Smith يمكن انجازها في كلمة واحدة ألا وهي . . (الحوار) - واذا نحن مضيئنا نركى الحوار عبر هذا القسم في مقابل اسلوب التراكيب باعتبار ما قد تم من نقد التراكيب فان ما نخلص اليه من أفضلية الحوار لا يجب أن يعنى بالضرورة أنه مبرأ من النقص وخال من العيوب، ولعل أفضل النتائج تأتي من سبيل التعرف على ايجابيات الحوار وسلبياته وكذلك على ايجابيات غيره - بما فيه اسلوب التراكيب - وسلبياته أيضا . ونختتم هذا القسم بقول لأحد الداعين في حماسة الى اسلوب الحوار الاستاذ تيلون Toillon حيث صدر عنه قوله :-

«ان الحوار بحكم طبيعته لا يمكننا من التحكم الدقيق في عرض الابنية النحوية»(٢٠)، ويشارك في هذا الرأي جرارد الذي يرى أن أكبر مشكلات الحوار وأخطرها تكمن في ان النص الحوارى لا يهيء لنا مادة لغوية متدرجة على نحو ما تفعل مادة التراكيب اللغوية حيث أن انعدام السباقات المترابطة فيها يتيح حرية التصرف في تقديم المفردات والابنية النحوية وفق معايير التدرج، وهو أمر لا يتوافر في الحوار على هذا النحو لأن السياقات هنا تلزم

معد المادة بتقديم عناصر لغوية قد لا يقتضى ورودها مبدأ التدرج بقدر ما تقتضيه مناسبة الموقف بمكوناته العديدة المختلفة .

### الحوار أو (واقعية الاتصال) :-

تعتبر كلمة (الواقعية) التى استعملها مؤلفا كتاب Adaptation In lang. Teaching كلمة جامعة للعديد من الصفات والخصائص المميزة لاسلوب الحوار عن اسلوب التراكيب، وهما يجعلان هذه الواقعية ذات ثلاث شعب اولها واقعية الموقف Situational Realism وثانيها واقعية اللغة المستعملة Linguistic Realism ثم تأتى واقعية تفسير الاقوال المسموعة من قبل المخاطب Realistic oral interpretation (٢١)، وهو أمر يتطلب تدريبا على عناصر اللغة يمكن من التفسير الصحيح (الواقعى) لما يقال .

### الموقف :-

يتحدث صاحب الكتاب عن واقعية الموقف بقولها لابد من أن يكون هناك موقف واقعي تتم عبره المبادلة الكلامية بين الاشخاص ويتضمن الموقف المكان والاشخاص المسهمين فيه والفعل أو موضوع الحديث، وهى جميعها أمور لابد من أن تكون منسجمة من حيث طبائعها مع ما تفترض التجارب انه واقعي .

ويفترض أن تكون هذه المواقف مما يتعلق بالمحيط المباشر للدارس كأن تتناول ما يهم الدارس فى الصف أولا ثم فى الاسرة ثم فى المجتمع الذى يلى الاسرة كمجتمع الاصدقاء وهكذا . . . وفى كل الاحوال لابد أن تضمن المواقف موضوعات اجتماعية - ثقافية معينة؛ فجانبا من واقعية الحوار إنما يتحقق بمضمونه اللصيق ببيئة الدارسين وباهتمامهم ورغبتهم والاستاذة ميرى متكشاريو قد أسهمت فى بيان أنواع الموضوعات التى تتناولها المواقف

والحوارات التعليمية وذلك في كتابها «تعليم الانجليزية كلغة ثانية» .

ولا بأس من ايراد ما اقترحت في هذا السبيل وذلك لفائدته المباشرة لنا .

### الانهاط الاجتماعية - الثقافية

١ - التقديم والتعارف

أ - التحايا والوداع

ب - الطرق المختلفة التي يقدم بها الانسان نفسه (اسمى - أنا . . ) .

ج - تقديم الشخص نفسه والآخرين .

د - العناوين والأعمار .

٢ - غرفة الدراسة :

أ - اسماء المواد التعليمية .

ب - اسماء اقسام الحجرة ومواقعها .

ج - التعرف على الأنشطة : قراءة - كتابة . . الخ .

د - البرنامج (الساعات المخصصة لمواد الدراسة والأنشطة الصفية

وغير الصفية)

٣ - المدرسة :

أ - مواقع الغرف والاماكن الخاصة (قاعة الاجتماعات - مكتب المدين .

ب - الاشخاص العاملون داخل المبنى .

ج - النظم والقوانين (أوقات الوصول والدراسة . . الخ) .

د - أنشطة المدرسة المختلفة .

هـ - منظمات الآباء .

٤ - الاسرة :

أ - أفراد الاسرة .

ب - القرابة والأعمار .

ج - المنزل - الغرف المختلفة واستعمالاتها  
الغرف المختلفة واستعمالاتها  
أثاث كل غرفة  
النظافة  
احتياجات الامن .

هـ - مهن أفراد الأسرة .  
و - الوجبات .  
ز - ما يتعلق بالصحة .  
ح - الملابس (بما فيها الملابس الموسمية) .  
ط - الانشطة الترفيهية .

٥ - البيئة المحيطة :

أ - المنازل .  
ب - المباني .  
ج - المواصلات (الاتجاهات - التذاكر) .  
د - وسائل الاتصال (هاتف بريد . .) .  
هـ - أماكن الخدمات (البنوك - المخازن) .  
و - وكالات الحكومة المحلية (مكاتب البريد - مخفر الشرطة ، المطافئ)  
ز - أماكن الترفيهية (حدائق - مكتبات - مراكز اجتماعية سينما - مسرح) .  
ح - العرض التعليمية .  
ط - أماكن العبادة .

٦ - المجتمع الاوسع :

أ - الخدمات الصحية .  
ب - الجمارك .

ج - المواصلات والنقل .

د - الحكومة، المدينة، الدولة، الامة .

هـ - المراكز الريفية والحضرية .

٧ - التراث الثقافي لتكلمى اللغة المدروسة :

أ - العطلات .

ب - الابطال والتاريخ .

ج - الوثائق والخطب التاريخية .

د - الاغانى .

هـ - الموسيقى والادب والفن .

٨ - المرشد والادلة :-

أ - دليل الحياة الاجتماعية .

الترفيه (العناوين - مميزات الاماكن المختلفة - تكاليفها -

شروط الدخول اليها)

٢ - العلاقات الاجتماعية : السكن مع الاخرين العمل والالعب .

٣ - العادات .

أ - التحايا والوداع .

ب - الطعام - اوقات الوجبات - أنواع المطاعم - الأكل في

المناسبات الخاصة .

ج - العطلات - التواريخ والهدايا والزيارات .

د - الاتصال - الرسائل والبرقيات والهاتف .

هـ - المواصلات والحجز .

و - الاعمال والممارسات القانونية .

- ز - الزواج .
- ح - انماط السلوك في المواقف المختلفة .
- ط - ما يهم المستهلك (البيع بالاقساط - الاستلاف)
- ى - الطبقات الاجتماعية .

#### دليل الدراسة :

- ١ - فُرص الدراسات العليا .
- ٢ - شروط الالتحاق .
- ٣ - المنح التعليمية .
- ٤ - التدريب المخصص لمهن معينة .
- ٥ - تعليم الكبار .
- ٦ - تسهيلات تقدمها المكتبة أو المتاحف .

#### دليل المهن :

- ١ - فُرص التوظيف .
- ٢ - متطلبات الاعمال المختلفة .
- ٣ - سبل الحصول على وظيفة .
- ٤ - الاستثمارات الخاصة بالعمل .
- ٥ - المقابلات بشأن الالتحاق بالوظائف .
- ٦ - شغل الوظيفة (المواظبة - الاداء - العلاقات الانسانية)
- ٧ - قانون العمل (الضرائب - المعاش - الحقوق - الواجبات) .

#### دليل الهوايات :

- ١ - التسهيلات الاجتماعية مثل المراكز والمعارض .
- ٢ - انواع الهوايات داخل المنزل - وخارجه .
- ٣ - الفنون - الحرف - الرياضة .



- ٤ - الترفيه والاندية .
- ٥ - الالعاب الشعبية .
- ٦ - برامج الاندية فى المدارس .

### الاخلاق والديانة :

- ١ - مبادئ حقوق الانسان .
- ٢ - حقوق الفرد وواجباته .
- ٣ - أماكن العبادة، الطوائف، والاستعمال اللغوى الخاص بها .

### متنوعات :

- ١ - الاخبار عن الزمن .
- ٢ - ايام الاسبوع .
- ٣ - شهور السنة .
- ٤ - الطقس ووسائل الوقاية .
- ٥ - الفصول .
- ٦ - الاوزان والاحجام والمقاييس والنقود المستعملة .
- ٧ - تعبيرات التحايا والموافقة وعدم الموافقة على شىء .

ما جاء بهذه القائمة الطويلة لا يعدو كونه اقتراحات يمكن الاستهداء بها عند تعيين الانماط الاجتماعية - الثقافية التى تدور حولها الحوارات، وهى بطبيعة الحال ليست الوحيدة الممكنة لا من حيث موضوعاتها ولا من حيث الترتيب المتبع فيها .

ويلاحظ أن القائمة تتناول أنماطا شتى تتفاوت قربا وبعدا من الحياة الشخصية أو الخاصة للدارس، يتناول بعضها المحيط المباشر وبعضها المجال الاجتماعى وبعضها مجالات أبعد وقد قام وليام ماكى W.F.Mackey باقتراح

نسبة معينة لتدريس هذه المجالات بحسب المستويات الدراسية بحيث يكون الاهتمام الأكبر في بداية العمل بالمجال الشخصى والبيئة المباشرة ويتضاءل التركيز على هذا المجال تدريجيا لمصلحة المجتمع الأكبر ثم النواحي الثقافية العامة والادب بتقدم البرنامج في المستويات التعليمية اللاحقة.

على أن تعيين الانماط الاجتماعية - الثقافية سواء أكان الأمر اتفاقا مع هذه القائمة أو غير ذلك لا يعدو فى الواقع كونه خطوة أولى في سبيل اعداد الحوار، بل لعلها أيسر الخطوات حيث ستبدأ بعدها مرحلة تحديد العناصر اللغوية التى تستوعب تلك الانماط وهذه العناصر يتم اختيارها وفقا لمعايير معينة يراعى فيها التنظيم والتدرج وواقعية المناسبة. وقد قام عدة باحثين وتربويين باقتراح اسس لاعداد المواد تبدو في اكثر الاحيان متشابهة وان اختلفت حيناً في مبادئ تصنيفية عامة أو مسميات (٢٢).

#### معايير اختيار العناصر اللغوية :-

بعد أن تعرفنا اسس اختيار المواقف ومثلنا لها بقائمة فتكشاريو نتحدث الآن عن اسس أو معايير اختيار عناصر اللغة التى تستخدم لنقل المواقف التى تهيئها الانماط الاجتماعية المذكورة. وتوخيا لانتظام العرض وانسجام المصطلح نقتصر على عمل واف للاستاذ و.ماكى فنشير اليه اشارات لا تغنى عن الرجوع لاصله.

أفرد ماكى الفصل الخامس من كتابه المشهور Language Teaching Analysis لمعايير الاختيار Selection وقد جعله خمسة أقسام، الاول منها لتحديد (١) الغرض من عملية الاختيار أى لماذا نختار ولما نختار ولأى غرض وأى مستوى ولأى فترة دراسية ثم جعل القسم الثانى لنوع الاختيار (٢) اذا كان لهجة خاصة أو اسلوبا معيناً ثم ناقش فى القسم الثالث اختيار (٣) الكمية

أو القدر من اللغة المطلوب وهو امر اعتماده على عاملين : عامل خارجي يتصل بالمتغيرات المذكورة في القسم الاول (الغرض والمستوى والزمن) ، وعامل داخلي يتصل بنسب نوع الكلمات المختارة (أقسام الكلام) وقدرتها على التآلف ضمن وحدات لغوية . أما القسم الرابع وعنوانه اختيار المعايير (٤) فهو أكثر ما يهمننا من هذا الباب وفيه معايير الشيوخ Frequency والمدى Range الحاجة Availability والعموم Coverage وسهولة التعلم Learnability ثم يختم الفصل باختيار الموضوعات بناء على اسس صوتية ونحوية ودلالية وفيما يلي نقدم تعريفا موجزا للمعايير الواردة بالقسم الرابع اذ أن أكثر الاعتماد عليها في تحديد العناصر اللغوية :-

١ - الشيوخ :- (٢٣) وهو معيار للاختيار يلجأ فيه الى أخذ عينات من المادة التي يتوقع أن يقرأها أو يسمعها الدارس وتقوم بحساب عدد مرات الورود فنرصدها من ثم بناء على نسب ورودها أو شيوعها في النصوص التي اخترنا العمل عليها .

٢ - المدى :- وهو حساب عدد العينات في النص التي يظهر فيها بند لغوي معين ، وتعتبر الكلمة التي تدخل في استعمالات أكثر أهم من تلك المقيدة باستعمال خاص جاء ورودها ضمن موقف معين . فعلى سبيل المثال نجد استعمالات متعددة لكلمة مثل (رأس) حيث يشار بها للعضو المعروف في الكائن ولرأس الامر بمعنى الاساس فيه ورأس القوم المدبر فتعددت استعمالات الكلمة أي بقدر مدى ظهورها .

٣ - الحاجة قرب المتناول : هذا معيار نختر على أساسه كلمات معينة ليس في ضوء كثرة ورودها (شيوعها) ضمن عدد من النصوص بل بحكم الحاجة اليها في مواقف معينة (٢٥) ، فاذا أخذنا مثلا كلمة «سبورة» نجد أن الحاجة اليها ماسة طالما أن هناك اتفاقا حول ضرورة تدريس البيئة المباشرة للتلميذ سوى أن درجة شيوع الكلمة ضمن نصوص عادية قد لا يدخلها ضمن ما

يختار بحساب الورود. لذلك فهي تختار بمعيار الحاجة.

٤ - العموم :- وهو أن تشتمل كلمة أو مفردة على معنى كلمة أخرى - فتحقق بذلك ميزات تعليمية عالية، وفي العموم أربعة ظواهر.

١ - الاشتغال - inclusion كأن تستبطن كلمة (مقعد) الكلمة (كرسي) - وكل ما يمكن أن يجلس عليه.

٢ - الاتساع - المجازى كأن تستعمل كلمة (فرع) لتشمل رافد النهر مثلا، أو فرع الجامعة في مكان آخر.

٣ - الایجاز - فكلمة صحفى مثلا توجز لنا (رجل - يعمل - محررا - في - صحيفة).

٥ - وسهولة التعريف :- definition ، فمثلا كلمة افطار يمكن تعريفها ببساطة أنها وجبة الصباح، المهر - حصان - صغير وهنا تبرز أهمية كلمات معينة يستعان بها في عملية التعريف وذلك مثل (كبير) (صغير) (جزء).

٦ - سهولة التعلم :- Learnability وتشتمل على عنصر التشابه مع مفردات في اللغة الاولى للدارس ووضوح المفردة Clarity بمعنى حسيته المساعدة على الاشارة اليها أو التمثيل لها ثم قصر الكلمة فذلك يساعد على حفظها واستعمالها ثم انتظام الكلمة Regularity بمعنى انعدام أو قلة التغير فيها الحادث من جراء التعريف أو الاشتقاق، وأخيرا نختار الكلمات أيضا من واقع قلة عبء تعلمها وذلك كقابلية المزج فيها بين كلمتين أو كلمات سبق تعلمها فالاسم (حقيقية اليد) مثلا يتضاءل عبء تعلمه اذا كان الدارس قد تعرف على كلمتي (حقيقية) و (يد) في مناسبة سابقة.

## قوائم المفردات والتراكيب الشائعة في اللغة العربية

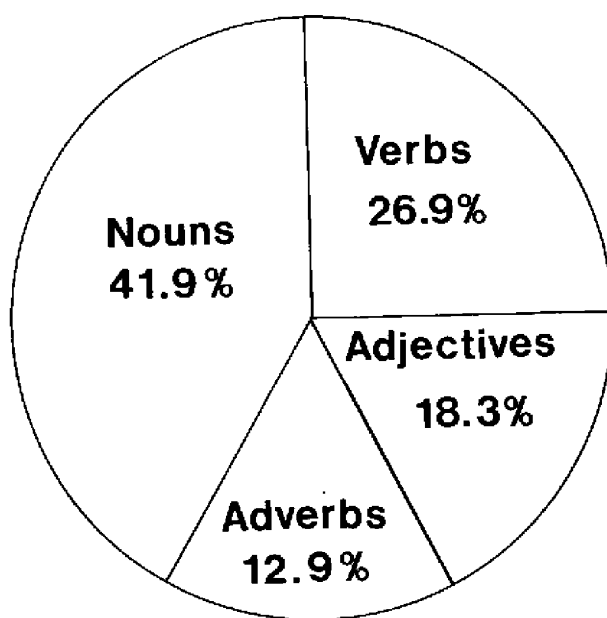
بين أيدينا الآن عدة قوائم شيوع لمفردات اللغة العربية، وقد استهل هذه القوائم موسى بريل في ١٩٤٠ بقائمه المسماه قاموس الصحافة العربية، ثم ظهرت قائمة بيل في ١٩٥٠ بعنوان «قائمة المفردات العربية الحديثة» ومجالها المفردات الصحفية أيضا ثم قائمة فاخر عاقل ومجالها مفردات كتب القراءة الابتدائية في ستة أقطار عربية ثم ظهرت قائمة يعقوب لاندان في ١٩٥٩ في مفردات النثر العربي . . ثم توالى الجهود من بعد حتى أمست لدينا الآن نحو من خمس عشرة قائمة آخرها من أعمال معاهد اللغة العربية في جامعة الرياض وجامعة ام القرى ومعهد الخرطوم .

أما الابنية النحوية فيلاحظ بصورة واضحة قصور الجهد فيها فقد لا أعرف شخصا عملا خصص لفكرة احصاء التراكيب أو وضع معايير لاختيارها في اللغة العربية سوى كتاب ألفه الدكتور محمد على الخولى بعنوان «التراكيب الشائعة في اللغة العربية» (٢٤) وهو جهد يحمد عليه استاذ جم النشاط في مجال تعليم اللغات الاجنبية بصورة عامة سوى أن مما يؤخذ على هذا المؤلف أن مفهوم التركيب فيه قد ظل غائما غير محدد حتى نهاية الكتاب ولا يشعر قارئه من بين عمليات الاحصاء ورسوم الاشكال والجداول انه يتلقى معلومات عن التراكيب وشيوعها بل عن نسب ورود أقسام الكلام مما كان ينبغى أن تكون خطوة اولى - لا غير - في تعيين شيوع التراكيب يكفى أن نورد جانبا من الفصل السادس من الكتاب المعنون (الخلاصة والتطبيقات) حيث يحمل العناوين الصغرى التالية :

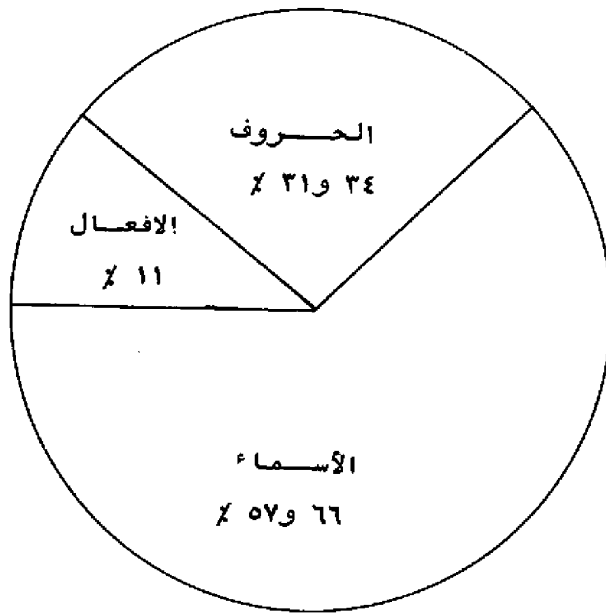
شيوع الأسماء ونتائجه حسب الشيوع الصر في بالجدول (٤٤) المفرد، المعرفة ٧ المعرب، المذكر، المؤنث، المعرف بأل، المبني، نكرة مضافة الى

معرفة، نكرة، جمع، مصدر، ضمير، .. الخ - وحسب الشيوخ النحوى  
البدل، المفعول به المؤنث، ظرف الزمان، الفاعل المؤنث، اسم كان  
واخواتها. .. الخ.

شيوخ الافعال ورتب شيوخها على النحو التالى: تام / معلوم / مضارع /  
ثلاثى مجرد / ثلاثى صحيح / لازم / ذو فاعل مستتر / .. الخ .  
أما شيوخ الحروف فجاء فى الكتاب على النحو التالى: واو العطف / فى /  
الباء / من / لام الجر / على ان / تاء التانيث / الى / ان الناصبة. .. الخ .  
وأغلب الظن أن هذا العمل قد أوحى به عمل الاستاذ ماكى السالف  
ذكره خاصة وأننا نقف على شبه عظيم فى المداخل الاساسية التى تفرع منها  
ارصاد النتائج واقامة منهج الدراسة، فعلى سبيل المثال نجد التوزيع الاساسى  
للاقسام يتم على النحو التالى فى كتاب (تحليل طريقة التدريس).



عن ماكي ص ١٦٨



عن د. الخولي ص ٤٥

سوى أن هناك farka متهما بين العملين، وذلك أن ويليام ماكى قد قام بارصاد أقسام الكلام ضمن فصله السادس توطئة لحساب المفردات الممثلة فى كل قسم من أقسام الكلام ولم يكن يهدف الى شىء مما يتعلق بالابنية النحوية، والواقع أنه لا يكون حديث عن الابنية أو التراكييب الا من حيث أنها وحدات لغوية تجتمع افقيا ضمن أقوال يستخلص الباحث علاقاتها ضمن جداول تجريدية يمكن الاستعانة بقوالبها لتكوين جمل وعبارات وذلك باستخدام عناصر لغوية نظرية لما تم الاحصاء على اساس منه أما نسب ورود أقسام الكلام فذلك قد لا يعنى شيئا على المستوى التركيبى فكل قسم هو وحدة شاملة من وحدات البنية التركيبية يصح أن تتنوع أحوال وروده تنوعا عظيما فى علاقته مع غيره من وحدات.

## حوار المواقف وحوار الوظائف :-

نقرأ في مقدمة كتاب (تصميم المنهج الاتصالي) لمؤلفه جون موبنى J-Munby قوله «يجرى الآن تحول من المنهج النحوى والمنهج الموقفى لما يطلق عليه منهج الفكرة الفكرة - الوظيفى Syllabus notional - Functional (٢٥)، وتحدث الاستاذان فنكشاريو وبرومفت عن هذا المنهج بقولهما:

«لقد رثى أن أفضل تصنيف للغة يتم في ضوء ما يريد الناس فعله بواسطة اللغة (الوظائف Functions) أو في ضوء المعانى التى يرغبون في نقلها (الافكار notions) بدلا من أن ينظر الى اللغة في ضوء البنود النحوية، كما هى الحال في اساليب التدريس التقليدية. ان قراءة هذين النصين تبث الشعور أن القطيعة قائمة لا محال بين المنهج الموقفى من جهة ومنهج الفكرة الوظيفى من جهة أخرى، ونغلب الظن أن ما اعان على مثل التقريرات الجازمة بشأن (النزاع) ربما مرده الى الطريقة التى تناول بها أحد رواد المناهج الاجتماعية الاتصالية - ديفيد ويلكنز David Wilkins موضع المناهج بعضها من بعض ضمن المقارنة التى عقدها في مؤلفه الصغير الشهير Notional Syl-labus الصادر عن اكسفورد ١٩٧٦، وفيه قوله:

«يمتاز منهج الفكرة الوظيفى على المنهج النحوى من حيث أنه يتجه الى تحقيق التواصل - ويركز على الاستعمال اللغوى مما يثير حافزية الدارس... ثم أنه يمتاز عن المناهج الموقفية من حيث انه يضمن ايراد معظم الصيغ النحوية المهمة، وأيضا لانه يغطى كل الوظائف اللغوية Language Functions ولا يقتصر فقط على تلك الطارئة في الموقف موضوع الدرس (٢٦).

ومن المحتمل أن مثل هذا الفصل الحاد يبين المناهج لا يصور بشكل واقعى طبيعة العلاقة بين منهج وآخر، اذ من النادر جدا أن ينشأ منهج منبت



الصلة تماماً عن غيره، وهذا القول ان صح في عمومته فهو أوجب ما يكون صحة اذا كانت المناهج موضوع النظر ناشئة ضمن بيئة واحدة أو في ظل توجه نظري واحد كما هي الحال بشأن المنهج الموقفي ومنهج الفكرة الوظيفي الناشئين كليهما ضمن بيئة الاتصال - أو التواصل الاجتماعي . اذن فمثل هذه الدعاوى الفارقة بين المنهجين هي أدنى ما تكون تعبيراً عن واقع فعلي بل هي صادرة عن روح التطرف الذي أصبح - كما عبر الاستاذ شو Shaw - سمة من سمات التوجيهات الحديثة في هذا المجال وقد ينتج عنه آثار ضارة ومعوقة (٢٧) .

وضمن هذا المقال للاستاذ شو يناقش عدداً من المناهج الاتصالية يستلها بالمنهج الموقفي أو السياقي Contextual وهما بمعنى واحد تم المنهج الشأني (Thematic) أو (Topical) ثم منهج الفكرة أو المنهج الوظيفي Functional والواقع أن وجهة مقال شو محدودة إذ هي خلافاً لما جاء عن بعض الكتاب تقرب الشقة بين المناهج وتسد نواقص بعضها بمحاسن بعضها الآخر - ولعل هذا ما ينبغي فعله ضمن السعى لايجاد منهج متكامل ما أمكن، ولعل دعوة الاستاذ كوردر فيما سماه الطريقة السياقية (Contextual Method) تمثل مراعاة للجانب التوفيقى حيث أنه يبقى على الموقف، ويعززه بفئات تحمل اسم «الرجاء - الامر، الطلب الاستفهام» فكان منهجه بذلك منطقة وسطى جمعت فضل المواقف وفضل الوظائف . والواقع يصعب تصور أن منهج الفكرة الوظيفي قائم ضد منهج المواقف، وذلك ببساطة لأن السابق لا يمكن قيامه أصلاً الا على أساس من اللاحق بل لعل أبرز خصائص التدريس المحقق لعمليات التواصل هي في المنهج الآخذ في الاعتبار الوظائف اللغوية والجوانب التركيبية معاً (٢٩) والمؤمل أن يستفاد من ايجابيات المواقف وايجابيات الوظائف بشكل تكاملى، وأن تستبعد سلبيات المنهجين المتمثلة أساساً (في المنهج الموقفي باهماله الوظائف وفي منهج الفكرة الوظيفي باهماله مبدأ التدرج والانتظام فضلاً عن عيوب وصعوبات تطبيقية

أخرى فيها تعددية طرائق تصنيف القول الواحد وصعوبة تمييز مكونات الوظيفة القولية الواحدة (٢٩).

### ما الوظائف؟

لعل أفضل أساس يناقش في ضوءه المنهج الوظيفي هو نظرية المنطوق Speech act ، وأكثر ارتباط هذه النظرية باستاذين في الفلسفة والاجتماع: أوستن Austin وجون سيريل John Searle وأثرى المجال أيضا الباحثون في مجال تحليل التخاطب Discourse Analysis والمرعيات الاجتماعية - الثقافية في الكلام أو ما يسمى اثتوغرافيا الكلام . وتتجه هذه الاعمال في مجملها وجهة تحليلية تسعى الى اكتشاف معانى الكلام ووظائفه من مفهوم أن وحدة الاتصال الصغرى ليست هي الجملة أو أبعاد الجملة بل هي اداء فعل من نوع معين ، كفعل الطلب والرجاء والامر مثلا أو الفعل المتعلق بشرح شيء أو وصفه أو التعبير عن الحب له أو البعض وهلم جرا .

### فئات الوظائف اللغوية عند سيريل :-

قبل سيريل قسم أوستن معانى الكلام الى فئات خمس انتقدتها سيريل في مقال له بناء على معايير مضى إليها ، وذكر أن اسس التصنيف التي قامت عليها تلك الوظائف غامضة وغير محددة واقترح بالتالى تصنيفا آخر قد يهمننا في هذا المجال لنقدم به لموضوعنا الذى نحن بصدده - تلك الوظائف هي :-

١ - وظيفة تقريرية

٢ - وظيفة توجيهية

٣ - وظيفة الزامية (تعهدية)

٤ - وظيفة تعبيرية

٥ - وظيفة ابلاغية (٣١)

مثل هذه الفئات يفترض أن تنضوى كل منها على عدد كبير من الوظائف الصغرى تتنوع بحسب أساليب الخطاب وطرائقه وهذه الأساليب والطرائق محكومة بمجالات مادية معينة أكثر ما تهتم الباحثين في مجال اثنوغرافيا الكلام وهم يتناولون هذه المجالات ضمن متغيرات شتى :-

الدفعة الكلامية

الاسلوب الكلامي

الحدث ومكوناته وفيها :-

- الوضع (المكان والمناسبة)
- المسهمون في عملية الكلام وأحوالهم
- الغرض
- الروح التي يؤدي بها الحديث
- قناة التواصل
- وعدد التداخلات (مرات الكلام) والقواعد الواجبة المراعاة أثناءها .

هذه المتغيرات يسميها ديفيد ويكلنز «السياق المادي» الذي تحدث فيه اللغة .

نلاحظ أن هذه المتغيرات، بناء على البحوث في الفعل الكلامي speech event وفي اثنوغرافية الكلام، قد اتخذت وجهتين، اهتمت أولاها ببيان الوظائف، ومضت الأخرى تتحدث عن السياقات المادية التي تحدث فيها الوظائف وهما فيما يلي أن نمثل لكيف انتقل كل ذلك الى المنهج الوظيفي على يد دعائه وأمامنا كتاب فنكشاريو ويونومو المسمي The Functional Notional Approach (٣١) وفيه عرض جامع لاساسيات هذا المنهج يتعرضان خلاله لكثير من الجهود المبذولة من قبل الاساتذة الداعين اليه وبخاصة رواد مشروع المجلس الثقافي الأوربي الذي ازدهر على يديه المنهج .

ونختار فيما يلي فئات هذا المنهج المقترحة في عمليين من الأعمال المعروفة  
لديفيد ويلكنز وفان اك Van Ek عليهما يلقيان ضوءا كافيا لبيان الوجهة بصورة  
عامة

### فئات ويلكنز:-

الفئة الأولى عن كيفيات التعبير عن الأفعال ودرجاته :

- أ - التأكد من الشيء ويتراوح بين التأكد المطلق والشك المطلق وما بينهما  
من احتمال وامكانية حدوث أو وجود الشيء المتحدث عنه .
- ب - الضرورات والالزام .
- ج - الاعتقاد في الحقائق ودرجاته .
- د - درجات القصد المختلفة من الشيء أو من فعله .
- هـ - التسامح مع الآخرين .

الفئة الثانية تتعلق بطرق التعبير عن الأشياء الخاصة بالاخلاقيات  
والاحكام وفيها :- التعبير عن:

- الحكم على شيء ، تقديره واستحسانه أو تقويمه
- التحرر من اللوم أو العتاب على سبيل ايجاد العذر

الفئة الثالثة وظيفة الاغراء وفيها طرق التعبير التي يقصد بها التأثير على  
شخص لحمله على سلوك معين مرغوب فيه (الحض ، الانحاء  
- الخ)

الفئة الرابعة وظيفة الموافقة وفيها :-

- طريق عرض المعلومات (موضوع الاتفاق أو الاختلاف)
- أ - والتعبير عن تبليغها أو تأكيد ما فيها .
- ب - طرق التعبير للحصول على تلك المعلومات ، الرجاء

- الاستفسار، الموافقة ودرجاتها (يتفق، يذعن، يستحسن)  
المخالفة ودرجاتها.

الفئة الخامسة: تتعلق بتنظيم الافكار وعرض الكلام ليفهم منه المراد من  
القول ضمنا أو صراحة أو عن طريق مقارنة له أو تصنيف  
أو تفسير أو تعريف.

الفئة السادسة: العواطف الشخصية وفيها طرق التعبير عن الاستجابات  
الشخصية للاحداث ايجابا أو سلبا، كالاقتناع بها والدهشة  
والتعجب منها أو كالانزعاج لها واحتقارها أو استهجانها.

الفئة السابعة: العلاقات العاطفية وفيها  
التعبير الخاص باللقاء والوداع  
طرق ابداء التعاطف  
طرق التعبير عن الامتنان والشكر  
المجالات والليات  
التعبير عن العدا

الفئة الثامنة: العلاقات الشخصية من حيث كونها حميدة أو حميمة أو محايدة  
أو يكتنفها الاحترام والأدب أو الاحتقار.

فئات فان يك :-

وهي ست فئات كبرى تضم عددا من الوظائف الصغرى تبلغ نحو من  
أربعين وظيفة.

١- الفئة الأولى: ابلاغ المعلومات والسؤال عنها: طرق التقرير بالوصف أو  
السر أو تصحيح أمر والاستفسار عن الأشياء.

## ٢ - التعبير عن اتجاهات عقلية :-

التعبير عن الموافقة أو الاختلاف  
نفي الشيء .

قبول دعوة أو عرض

رفض دعوة أو عرض

الاستفسار من احد عن قبوله أو رفضه لدعوة التعبير عن الرغبة  
في ابداء شيء أو عمله أو تقديمه بيان أن الشخص ذاكر  
لأمر ما أو أنه قد نسيه والسؤال عن ذلك .

التعبير عن شيء معين باعتباره ممكنا أو مستحيلا

التعبير عن التأكد وعدم التأكد .

التعبير والسؤال عن مدى التزام شخص بشيء معين

طلب واعطاء الاذن لعمل معين

التعبير عن أن ذلك الاذن قائم

## ٣ - التعبير عن اتجاهات عاطفية :-

التعبير والاستفسار عن السرور، ومحبة الشيء .

التعبير والاستفسار عن الضيق من الشيء وكراهيته

التعبير والاستفسار عن الامل والاقتناع أو عدمه .

التعبير والاستفسار عن خيبة الامل والخوف والقلق من الشيء

التعبير والاستفسار عما يفضله الشخص على غيره .

التعبير والامتنان والعطف .

التعبير والاستفسار عن القصد أو نية فعل الشيء .

التعبير والاستفسار عن الحاجات والرغبات

#### ٤ - الاتجاهات الاخلاقية

الاعتذار  
قبول العذر  
التعبير والاستفسار عن الاستحسان والاستهجان  
التعبير عن تقدير الشيء .  
التعبير عن الاسف .  
التعبير عن عدم اهتمام الشخص بالشيء

#### ٥ - الاغراء بعمل الشيء

التعبير عن اقتراح مشروع لعمل شيء ما .  
الرجاء ، الدعوة أو نصح الآخرين لعمل شيء .  
تحذير الآخرين من عدم عمل شيء ما .  
توجيه الآخرين لعمل شيء .

#### ٦ - العلاقات الاجتماعية :-

تحية الناس ومخاطبتهم :-  
عند مقابلتهم  
عند تقديم الآخرين  
عند المغادرة  
لجذب الانتباه  
عند بدء تناول الوجبة  
عند تقديم شيء على المائدة .

وما جاء عن غير ويلكتر وفان يك دائر هو الآخر حول هذه الموضوعات  
ومعظم الاختلاف لا يعدو كونه اختلاف تصنيف كأن تدخل وظيفة ضمن فئة

أخرى أو تخرج هذه من تلك، سوى أن فئات رشتش Richterich تتضمننا  
قسما عن المسهمين agents فيما اشرنا اليه اعلاه بالسياق المادى للاتصال  
ويتضمن هنا اشخاصهم ومهنتهم وأعمارهم وأوضاعهم الاجتماعية وعددهم  
وادوارهم الاجتماعية كالوالد والولد والسائل والمستول والصديق والغريب  
ونوع العلاقة بينهم احترام وطاعة أو احتقار وعدد المتكلمين والمستمعين وهلم  
جرا.

ويرى أن فئات فان يك ورشتش مقصود بها فى الاصل الدارسين  
الراشدين.



## تخطيط الحوار

لعل أفضل حوار يعد هو ذلك الذى يراعى فيه اشتماله على أكبر قدر من إيجابيات المناهج ، ويستبعد فيه أكبر قدر ممكن من سلبياتها ، وفى ثنايا العرض السابق وقفنا على مميزات بعض المناهج وتعرفنا شيئا من سلبياتها أيضا ، وكما ألمحنا آنفا فإن وجهتنا وجهة توفيقية أيانا بأن مثل هذه الأمور أكثر ما يصلح لها استجماع المحاسن من أى فريق جاءت ، وقد عرفنا أن أهم محاسن الاتجاه (التركيبى) البحث كانت ميزة التدرج ، وأن هذه الظاهرة فيه لا بد أن تغرى العاملين وفق الاتجاه الحوارى الى مراعاتها استعارة عن الاتجاه التركيبى وهناك دعوة صريحة الى ذلك صادرة عن بعض التربويين نخص منهم هنا الاستاذ دينس جرارد .

كذلك نتصور امكان المزج بين محاسن الحوار الموقفى والحوار الوظيفى والواقع ان أساس المزج بين الحوارين موجود بالفعل ، ذلك أن الحوار الوظيفى لا بد أنه قائم على موقف من المواقف أو كما ورد عن فكشاريو- بونومو أن تعلق الخلاف هنا ليس بالموقف Situation Method ، بل بالطريقة الموقفية Situation Method (٣٢) ، تلك التى تقيد استثمار الموقف اتصاليا ولا تعطى أهمية كافية لمكونات مجمل السياقات المادية على نحو ما رأينا فى منهج الفكرة الوظيفى ، بل تقتصر على المناسبة المحددة لاتعدوها .

وعلى وجه العموم يمكن القول أنه لا يوجد مانع نظرى يحول دون المزج بين النوعين من الحوار ، مع مراعاة شرط مهم سبق أن اشار اليه ديفيد ولكنز إذا أردنا للموقف أن يستوعب مبادئ وظيفية ، ذاك هو توسيع فكرة الموقف بحيث تستوعب استعمالات لغوية مثل التعبير عن الشك والتأكد والاحتمال

ويمكن هنا إضافة كافة الفئات الوظيفية التي سبق ورودها مثل ابداء الشعور من حب وبغض واستحسان قول واستهجان والاعتذار وطرائفه والرجاء والحض وما الى ذلك مع مراعاة السياقات المادية المصاحبة، الاشخاص، الموقف، الموضوع، الوسيلة.

### مكونات الحوار وتقييد المحتوى :-

يقول برومفت وجونسون: قبل البدء في اعداد الحوار لابد من تعرف الاهداف التعليمية التي يرمى اليها من الدرس وكما نتعرف تلك الاهداف علينا أن نحدد أولا المواقف التي يحتاجون فيها إلى اللغة الاجنبية، وتعين تلك المواقف يعنى أيضا تعرف ادوار (roles) فنستعمل اللغة فيها والوضع Setting الذى يؤدون تلك الادوار من خلاله وأيضا الموضوعات المتحدث عنها topics. عقب تحديدنا للمواقف علينا أن نقوم برصد الأنشطة اللغوية التي من المحتمل أن يجدوا أنفسهم مضطرين اليها (أو بعبارة أخرى المهارات من استماع وكلام وقراءة وكتابة) ويستطرد الكاتبان بقولهما :-

ونحاول من ثم أن نعين نوع الوظائف اللغوية التي يحتاج اليها الدارسون ويكون ذلك عن طريق التحليل الدقيق لاحتياجات هذه المجموعة من الدارسين ورغباتهم أو أدوارها التي يفترض أن تؤديها. (٣٣)

هذه النصوص التي استعرتها من الكاتبين تكون اساسا جيدا لاعداد الحوار سوى أن وجهة الكاتبين فيها كما هو واضح أميل الى اعداد البرامج الخاصة ذات الصبغة المهنية - عادة - والتي اشتهرت عن مشروعات المجلس الثقافي الاوربي بصفة خاصة ومع ذلك فان تلك المبادئ صالحة للتطبيق على برامج اللغة ذات الاهداف العامة سوى انه يفترض عدم التقيد باحتياجات فئة معينة من الدارسين أو باوضاع معينة بوصفها معايير لتحديد المادة التعليمية، وانما يكون أكثر لجوئنا الى معايير الشيوخ، شيوع الاهداف

التعليمية وشيوع المواقف وشيوع الوظائف وشيوع الموضوعات، ذلك فضلاً عن شيوع عناصر اللغة المستعملة المفردات والابنية النحوية ومراعاة التدرج والتنظيم وأنواع الدارسين من حيث اهتماماتهم وأعمارهم وخلفياتهم اللغوية والثقافية واعتبار معايير أخرى ألحنا إليها في مناسبة سالفه. ومن المعلوم أن المعايير العلمية لم يتم تطبيقها بشكل تام في أى لغة من اللغات وعليه فإن كثيراً من جوانب العمل يُلجأ فيها في واقع الأمر الى الخبرة الذاتية المستنيرة. والمشكلة كما هو متوقع أدق في حالات المقررات الدراسية العامة منها في حالات المقررات الدراسية المعدة لأغراض خاصة (اغراض محددة) أولفئات خاصة من الدارسين، حيث يمكن في هذه الحالة حصر كثير من المكونات التعليمية في ضوء تحليل الاحتياجات المباشرة للدارسين وهو أمر غداً ميسوراً.

### هوامش ومراجعات

١ - انظر مثلاً جمهورية افلاطون ترجمة حنا خبّاز، دار العلم ١٩٦٩.

- ٢

H.G. Hesse (ed.) approaches to teaching Foreign Languages, North Holland Publishing Co., 1975 P.23

- ٣

Denis Girard , Linguistics and Foreign Language Teaching, Translated by R.A. Close, Longman 1972. P. 34

Ibid.

- ٤

- ٥

Mery Finocchario and Christopher Brumfit, The Functional - National Approach : From Theory to Practice OUP, 1983. P. 5

٦ - أرجو أن يتفضل بقبول شكرى الاستاذ جورج ديلسين الطالب سابقاً بمعهد اللغة العربية بجامعة الرياض والمسئول عن القسم العربى بإذاعة مالطا حالياً على تفضله بتصوير وارسال فقرات طويلة من هذا الكتاب من مكتبة مالطا الحكومية وأيضاً لتصويره صفحات من مجلة Malta Folklore Review المجلد الأول الذى تناول فيه الدكتور كاشيا P. Cashia عرض أعمال الشدياق.

(٧)

Renzo Titone, Teaching English as a Foreign (V) Language: An Historical Sketch. Georgetown University Press, 1968, P. 12

Ibid.

(٨)

(٩)

K. Conard Diller, Generative Grammer, Structural (a) Linguistics and Language Teaching, New Berry Publishers, Rowley Mass 1971, P. 52-55

Ibid

(١٠)

Otto Jespersen, How to teach a Foreign

(١١)

Language, trans. Sophia Yhlen, London George Allen & Unwin, 13th Impression 1967 P. 23

Roger Bell, An Introduction to Applied

(١٢)

Linguistics, Approaches and Methods in Language

Teachine. Batsford academic & Edu. Ltd., 1981.P. 219

Denis Girar d Ibid

(١٣)

(١٤) جدير بالذكر أن شارلس فريز في عمل أسبق ألفه بمفرده كان يجعل

عنواناً لكل قسم من الدرس (حوار Dialog) وهذه الحوارات لا يمكن في الواقع النظر إليها إلا من حيث انها جمل وعبارات إذ تختفى في قصر المبادلة فيها أنحصّ مكونات الحوار التعليمي ولم يكن مقصوداً بها في الواقع سوى النمط النحوي (ينظر كتاب Teaching and Learning English as a Foreign Language , University of Michigan Ann Arbor 1945)

ومجدد القول ايضاً أن روبرت لادو قد تحلى عن موقفه الباكر من الحوار.

Harold Madsen & Donald Bowen Adaptation in Language (١٥)  
Teaching, New Berry House, 1978, P 6.

Wilga Rivers, Speaking in Many Tongues, (١٦)  
Essays in Foreign Language Teaching, New Berry  
House Publishers, 1972

Harold Madsen & D Bowen Ibid, P.5 (١٧)

Denis Gerard Ibid P. 38 (١٨)

Ibid P. 40, 41 (١٩)

Ibid, P. 38 (٢٠)

Harold Madsen & Bown P. 6 (٢١)

(٢٢) ينظر البحث الصناعي للدكتور محمود صيني بعنوان (اعداد المواد  
التعليمية لتدريس اللغات الاجنبية مجلة دراسات ١٩٧٩

(٢٣) للشيوخ والمعايير التالية ينظر مثلاً :-

W.F. Macky, Language Teaching Analysis, Longman, 1965

(٢٤) د. محمد علي الخولي، التراكيب الشائعة في اللغة العربية ودراسة  
إحصائية، دار العلم للطباعة والنشر ١٩٨٢

John Munby, Communicative Syllabus Design, Asocio — (٢٥)  
— Linguistic Model For Designing the contents and purpose -  
— Specific Language Programmes, Cambridge Univ. Press 1978  
P. 1

Ibi P. 19

(٢٦)

Valerie Kinsella (ed) Survey 2, English State - of Art (٢٧)  
Articles on key areas in Language Teaching, Cambridge 1982  
P. 83

Ibid P. 81

(٢٨)

وينظر أيضاً:

J.L. Trim in C.J. Brumfit & K. Johnson (eds) The  
Communicative Approach To Language Teaching OUP, 4th  
Impression 1983 P. 102

Witham Littlewood, Communicative Language  
Teaching, Cambridge 1981 P.1

(٢٩)

Ibid P.21

(٣٠)

John Serle, Expression and Meaning:  
Studies in the Theory of speech Acts,  
Cambridge University Press 1979. P. 12-16

(٣١)

(٣٢) السابق، ينظر الصفحات ٦١ - ٧٦ لأنواع الفئات المختلفة

Finochario & Bonomo Ibid P.9

(٣٣)

C.J. Brumfit & K. Johnson (eds)  
The Communicative Approach to Language  
Teaching, OUP 1979, P. 103

(٣٤)

## ٢ - التدريبات اللغوية

لعل التدريبات اللغوية عقب عرض الدرس أضحت أمراً مألوفاً في معظم الكتب المعدة لتدريس اللغات سواء أكانت أجنبية أو للناطقين باللغة، فهذه التدريبات كفكرة ليست جديدة على كتب تعليم اللغات ومواده غير أنه ما يجدر الحديث عنه هو أنواع تلك التدريبات وخصائصها والغرض منها، فقد ألفنا في العديد من الكتب تدريبات الاستيعاب العام وتدرّيات ملء الفراغ وإعادة ترتيب الجمل إلى غير ذلك من تدريبات وقمارين تشمل أحياناً تسميع القواعد النحوية، على أن التجارب الحديثة في تعليم اللغات تصطنع تدريباتها وفقاً للأساس النظري الذي تقوم عليه تلك التجارب حتى إن لكل مدرسة لغوية تربويها الذين يسعون في أعداد التدريب مسعى ينسجم في أساسه النظري مع الوجهة التي يتخذونها للوصف اللغوي، وأيضاً مع النموذج في علم النفس الذي يتوافق ووجهة البحث التي يصطنعونها ولعل من أشهر التدريبات اللغوية ما يدعى تدريبات الانماط أو التدريبات البنيوية وهي تتبع من واقع نظري أسست عليه تجربة تعليم اللغات الناشئة عن علم اللغة البنيوي وعلم النفس السلوكي بما تعطيه هذه المدرسة من أهمية بالغة لمبدأ تحقيق العادة اللغوية وتعريض الدارس لمؤثرات لغوية في معرض معالجتها لما تسميه مشكلة النقل من اللغة الأولى إلى الثانية.

تستوقفنا في البداية الأسماء التي تطلق على التدريبات اللغوية فيبدو لنا فيها تشابه وتناظر وتستوقفنا أيضاً التصنيفات المعدة والتقسيم الذي يجعله المؤلفون والكتاب لأنواع التدريبات حيث يلاحظ فيها الاتفاق حيناً والاختلاف حيناً آخر وشيء من التداخل أحياناً كثيرة، وأكثر ما يلاحظ في كل ذلك أمران يتعلق أحدهما بأسماء التدريبات كالذي تشهده من قول بعضهم (تدريبات الانماط) وتركيز بعضهم على مسمى (التدريبات البنيوية) في حين يذهب بعض آخر إلى رفض المسمين كليهما (٢).

### تدريبات الانماط والتدريبات البنيوية :-

نجد من المؤلفين من يستعمل لفظي (أنماط) و (أبنية أو تراكيب) دون تمييز لاحدهما عن الآخر، ويجرى كلا اللفظين في كتاباتهم بصورة مناوية كما نرى في المثال من الاستاذة : داكاني :

«من الضروري أن يدرك المدرس ماهية تدريبات الانماط أو التدريبات البنيوية . . (٣)» وإلى شئ من ذلك يذهب نلسون بروكس أيضا حيث يقول شارحا معنى تدريبات الانماط أنها تشير الى تعلم أبنية اللغة عن طريق ترديد أقوال اللغة التي تتشابه فيها أنماط الاصوات والصيغ أو تختلف اختلا يسيرا فيما بينها

أما دينس جرارد فيورد أن هذا النوع قد عرف أولا في الولايات المتحدة باسم (الانماط) ثم استبدل به لفظ التدريبات البنيوية وذلك لغرض التركيز على علاقة النشاط بمباني اللغة . . (٥)

ويتمثل مذهب اليه الاستاذ جرارد من دعوى التركيز على العلاقة بالبنية اللغوية في ما أورده تحت عنوان (الانواع المختلفة للتدريبات البنيوية) حيث يلاحظ الحرص فيها على البنية الصوتية والبنية الصرفية على نحو قل أن يشاهد فيما عرف من تدريبات الانماط في السابق . ولا ندعى أن ذات اللفظ (نمط) يستبعد معناه ما سوى الابنية النحوية، بل نذكر فقط أن تقليد العمل تحت اسم الانماط لم يكن نازعا الى العناية الملاحظة في عمل جرارد بالابنية الصوتية والصرفية بل ان التركيز قد كان يصبُّ على التراكيب النحوية دون سواها . وإذا ميزنا عمل جرارد هذا التمييز فأننا في الواقع يندر أن نجد عملا آخر يركز بهذه الصورة على الاصوات والصرف بل اننا قد نذكر بكثير من الاطمئنان أن الاختلاف بين ما يسمى انماطا وما يسمى أبنية هو في الواقع خلاف حول اسم ليس غير، ونستطيع أن نؤكد ذلك حتى من أخص الاعمال التي فضلها الاستاذ جرارد نفسه على كثير غيرها واعتبره عملا بلغ درجة عالية من الجودة،



ذلكم هو ما قامت به الاستاذة جنيف دى لاطر (٧) تحت اسم (التدريبات البنيوية) وقد ترجمه الاستاذ كلوز Close وجعله ملحقا لكتاب دينس جرارد (٨) - فالواقع اننا لانكاد نلمح أى اختلاف حقيقى بين هذا العمل وآخر تم تحت مسمى (تدريبات الانماط) لفرانك قرنتر Frank Crittner. مثلا أو غيره، سوى مايكون من اختلاف تصنيف أو غير تصنيف مما لايمسّ جوهرًا.

لهذه الاسباب نتعامل بحرية مع هذه الاسماء ونناقش الاعمال التى تمت تحت الاسمين باعتبارها ذات طبيعة واحدة.

فكرة البنية (أو النمط) كما هى مطبقة على تدريس اللغات محورها الاساسى ظاهرتا التباين والتشابه البنيوى والتشابه يمكننا من انشاء تدريبات الاستبدال Substitution أما التباين فهو يهيء لتدريبات التحويل Transformation ففي تدريبات الاستبدال تظلي الفراغات أو الخانات كما هى مؤدية لنفس وظائفها الفتوية العامة فنستبدل بعنصر آخر من نفس فئته فينتج اختلاف المعانى ضمن المباني المتشابهة.

أما التدريبات التحويلية فتتضمن تغييرا فى خانة واحدة أو أكثر أو اعادة ترتيب ينتج عنه اختلاف الوظائف فى الجملة . (٩) ومن الجائز القول ان هذين النوعين من التدريبات اللغوية (الاستبدال والتحويل) يعتبران من أهم التدريبات البنيوية وفى درس نموذجى قدمه دينس جرارد اقتصر عليهما فقط وان نوع فيهما من حيث البساطة والتعقيد ولعله فى ذلك يوحى أن هذين النوعين من تدريبات الانماط يمكن أن يستوعبا كامل النشاط التدريبي وان كان لبعض المؤلفين آراء غير ذلك كما سنرى لاحقا.

قام عدد كبير من المؤلفين والباحثين بتصميم تدريبات أنماط / بنيوية وأكثر ما يلاحظ فيها اختلافها حول عدد الانواع وتصنيف الاقسام وفى ذلك مثلا نجد أن نلسون بروكس يقدم اثنى عشر نوعا وروبرت لادو Lado أربعة عشر

أما روبرت بوليتزر Politzer فيقدم سبعة أنواع والاستاذة جنيف دى لاتر تعطى سبع فئات تشتمل على أنواع وغير أولئك يقدم أقل أو أكثر. ثم نجد النوع الواحد يحمل اسماً مختلفاً عند هذا الكاتب أو ذاك. ونجد من المؤلفين والكتاب من يفضل تقسيماً معيناً عند مؤلف دون آخر لميزات يراها فيه، فهناك مثلاً من يفضل عمل الاستاذة ميرى فنكشاريو باعتباره يشتمل على تصنيف جامع ويحظى باتفاق حوله (١١) وهناك من يرى في عمل جنيف دى لاتر أكمل عمل في هذا السبيل (١٢) وهذا عمل في الواقع تكثر الإشارة إليه وقدم بالفرنسية لدورية La Francaise dans Le Monde ونوثران نقدم هذا العمل أدناه مع عمل آخر نرى أنه موف أيضاً وعلى درجة كبيرة من الاحاطة والشمول قدمه فرانك قرتنر F - Crittner فصلاً ضمن كتابه المعنون Teaching Foreign Languages (١٣)

ولاستكمال المقارنة استحسننا اجراء النظر في عمل ثالث للاستاذة داكاني Dacanay في كتابها Techniques and Procedures In Second Language Teaching. Teaching.

هذا ومن الطريف أن يتصادف أن اختيار الثلاثة لاسم النشاط نفسه يختلف من واحد للآخر حيث يستعمل قرتنر اسم (تدريبات الانماط) وتستعمل جنيف دى لاتر اسم (تدريبات الابنية) ثم نجد داكاني تستعمل الاسمين معا (الانماط / الابنية) بصورة متناوبة ودونما تمييز في طبيعة كل عند الآخر وهنا تنهياً فرصة أخرى لمتابعة النظر في خلاف ان وجد بين مضمون الاسماء وما تحتويه.

## تدريبات الانماط - فرانك قرتر

أنواع التدريبات :

تدريبات الاستبدال :-

١ - الاستبدال البسيط (ضمائر الملكية)

المثال

هذا ابن اخي

ابن اخيه

ابن اخيها

٢ - استبدال مع تغيير (المفعول به المباشر)

المثال :

فقدت كتابي

فقدته

٣ - استبدال مع الاختيار (استعمال بعض أو أى مع النفي)

هل لديك بعض المال؟

لا ليس لدى أى مال

٤ - استبدال باستعمال الصور كمثيرات

اين القلم؟

القلم داخل الصندوق

تحت الصندوق

فوق الصندوق

٥ - استبدال مع تغيير الخانة :

أعطه الكتاب

اعطها الكتاب

اعطها الرسالة

أرهما الرسالة

٦ - استبدال عن طريق الاختيار (أن المصدرية)

هل تحب أن تقرأ أو تكتب؟

أحب أن أقرأ

١ - تدريبات الدمج :- (الصفة مع الاسم)

هذا طالب. الطالب مجد

هذا طالب مجد.

٢ - ترتيب وحدات الكلام :-

ماذا فعل الطفل. لا أدري

لا أدري ماذا فعل الطفل

٣ - استعمال اسم الموصول :

الطالب كان هنا أمس. هو أحضر السيارة

الطالب الذي كان هنا أمس أحضر السيارة.

تدريبات / التغيير

١ - تغيير صيغة الفعل

تشتري الفتاة ثوبا جديدا

اشتريت الفتاة ثوبا جديدا

٢ - تغيير الاسم (العدد)

ذهبت الى المكتبة (نحن)

ذهبنا الى المكتبة

٣ - التغيير باضافة

اريد أن أقرأ هذا الكتاب (أنت)

اريدك أن تقرأ هذا الكتاب

٤ - التغيير عن طريق الاستبدال (استبدال الضمير بالاسم الواقع مفعولا به)

اعطيته الكتاب

اعطيته اياه

٥ - التغيير (الجملة الخبرية الى استفهام)

هو يسكن هنا

هل يسكن هنا؟

٦ - التغيير عن طريق تغيير الوظيفة النحوية

ارتفع سعر الخبز

نعم هو رفع السعر

تدريبات السلسلة :-

١ - مثير واحد واستجابتان (المقارنة والتفضيل).

هو طويل

انت اطول منه

٢ - مثير من قبل المعلم ويضيف طالب مثير آخر :-

اسمى . . . . (يشير المدرس الى طالب فيرد :

اسمى (يذكر اسمه)

يسأله الطالب خلفه - ما اسمك؟

الحوار الموجه أو تدريب اعادة الصياغة .

مثال : ياميرى أسألى فرانك الى اين هو ذاهب

تسأله ميرى «فرانك الى أين انت ذاهب؟»

تدريبات اعادة الصياغة :-

ميرى، اطلبى من فرانك أن يذهب الى منزله

فرانك - اذهب الى منزلك .

التدريب الهرمي

الاستبدال الاستكمالي :-

(م) ولدت	(س) ولدت
في بون	ولدت في بون
مدينة	ولدت في مدينة بون
على الراين	ولدت في مدينة بون على الراين
شهر	.....
عام ١٩٣٨	.....
شهر يونيو	.....

الاستبدال الاستكمالي (موضع الصفة)

(م) عندي سيارة	(س) عندي سيارة
حمراء	عندي سيارة حمراء
جديدة	عندي سيارة حمراء جديدة

توسعة الخانة :-

هي تسكن هنا
في مدينة بوسطن .....
اختي .....
اختي الكبرى .....

التدريبات البنيوية لجنفيف دي لاطر :-

١ - تدريب التردد أو التكرار

يطلب المعلم من التلاميذ أن يصغوا اليه ويرددوا خلفه عدة جمل تتضمن  
البدائل على النحو التالي :-

الكتاب هنا

القلم —

الدفتري —

انت تنظر الى مدرسة.

حديقة

سيارة

### تدريب الاستبدال

وتقسم التدريب أربع مراحل بناء على بساطة الاداء وتعقيده، وتجعل معيار البساطة والتعقيد عملية الاستبدال الطارئة على عدد الخانات أو الاطر Frames التي تحمل عناصر الجملة والاستبدال يكون :-

١ - بسيطاً - اذا تم ضمن اطار واحد كما في المثال اسكن في باريس .

روما

شيكاغو

٢ - ومزدوجاً - اذا تم في اطارين

٣ - ومعقداً اذا كان في ثلاثة أطر

٤ - ويكون الاستبدال بالتوسعة أو الاختصار، وذلك بالتصرف في الاطر

الحاملة للوحدات بالزيادة أو النقصان . مثال وصل أمس

صباح أمس

الضيف

الضيف الفرنسي الخ

أو بادخال وحدة تستلزم تغييراً ضمن اطر اخرى مثال :-

جاك عنده سيارة صغيرة .

اصدقاء جاك . . . . .

### تدريبات التحويل :-

يقوم التلاميذ في هذا التدريب بإجراء تغييرات نحوية على الجملة بناء على تعليمات المدرس وذلك يشمل تغيير صيغ الافعال :-

اسأل عن السيد جون

كنت اسأل عن السيد جون

يقولون انه هنا.

قالوا انه هنا.

ويستعان بتدريب التحويل لتدريس المفردات :

هو يدخن كثيرا - هو مدخن

هو يكذب كثيرا - هو كاذب

تنويع على التحويل :-

في حالة استبدال وحدة بوحدين وذلك مثل أفكر في حال صديقي  
(صديق + ي)

أفكر في حاله.

التوسعة : ادخال مفردات جديدة.

وصل الطالب امس

— مساء أمس

— الجديد —

الدمج : الرجل وصل هذا الصباح . هو أبى

الرجل الذى وصل هذا الصباح هو أبى

الحوار الموجه وتجعله دى لآثر ثلاثة أنواع :-

١ - ذكر عكس ما يقدم في المثير لأمثاله :

ما يزال الرجل يحضر كل صباح - (لم يعد)

.....



٢ - نطلب من الدارس أن يسأل آخر أو يخبره :-

أطلب من ميرى أن تحضر الكرسي

أخبر جاك ان المدرس يتحدث اليه

٣ - السؤال والاجابة : مثال

هل أعطيت جاك الاوراق؟

لانسيت أن أعطيها اياه

تدريب الاكمال وهو تدريب كتابي تقليدي :-

يكمل الدارسون العبارات بملء الفراغ ويصلح من هذا التدريب للعمل

الشفهي النوع الذى تتعاقب فيه الصيغ الفعلية من قبيل :-

لو انى كنت أعرف ذلك لطلبت منك المساعدة

عندما احتاج اليك سأطلب المساعدة.

مقارنة العاملين :-

بالمقارنة نجد اتفاقا في عدد الفئات بين المؤلفين اذ يجعل كلاهما عددها

سبعاً، وهما تتفقان أيضا على اسماء بعض الفئات وهى : الاستبدال والدمج

combination والحوار الموجه (directed عند قرتر - والمحتكم فيه -Control

led لدى دى لاتر) ثم يتفقان حول اسم التوسعة expansion وان لاحظنا أن

قرنتر يسميه التوسعة عن طريق الاحلال Expansion through replacement

وتجعله فئة قائمة بذاتها ثم تجعل التوسعة أيضا جزءا من فئة اخرى هى

الاستبدال، فاعطت الاسم ذاته ولكنها أوضحت بالامثلة ما تريد لكل

موضع من الموضعين من نشاط.

ثم نلاحظ بالنظر الى تفاصيل الفئات ان قرنتر قد جعل مداخل الاستبدال

سته في حين تجعلها دى لاتر أربعة ونلاحظ بصورة عامة أن قرنتر يضع عنوانا

جانبيا لمدخل الفئة مما يبدو معه وكأنه قصر لامكاناتها وتقييد لمجالاتها في حين أن دى لاتر تقدم اطارا عاما أرحب يتسع لغير ما قيد فرانك قرنتر.

الاستبدال لدى جنيف دى لاتر هو تصرف في الوحدات segments والاطر Frames نقول :-

«كيما نفهم آلية تدريب الاستبدال نفكر في جملة لها عدد معلوم من الوحدات، لكل وحدة اطار ثابت الموضع بالنسبة لغيره من اطر ويحمل كل اطار وحدة ذات فئة معينة ثم نستبدل بها وحدة أخرى بحيث تظل البنية العامة للجملة كما هي وان اعترى المعنى تغير مصدرة تغير المفردات (١٥) - وهي تجعل الاستبدال يتم ضمن اطار واحد واطارين وثلاثة أطر كما رأينا في الأمثلة السابقة، كما تجعل الاستبدال أيضا يغير في عدد الاطر المستعملة على نحو ما رأينا في (٣) (الاستبدال بالتوسعة أو الاختصار) وهي تجعل من تدريبات الاستبدال أيضا الادخال في اطار يؤثر على اطار آخر.

بهذا التعريف للاستبدال نجد أن بعضا مما اعتبره قرنتر استبدالاً قد استبعد من هذه الفئة كما أن بعضا مما لم يدرجه تحت عنوان الاستبدال قد استوعبه عمل دى لاتر ضمنه، ذلك ان الاستبدال البسيط لدى قرنتر خاص بالعمل ضمن اطار واحد حسب ما جاء عند دى لاتر والاستبدال بتغيير الخانة عند قرنتر هو ما تعرفه دى لاتر بالاستبدال ثنائي أو ثلاثي الاطر. أما المدخل الثاني من فئة الاستبدال في عمل قرنتر وهو الاستبدال عن طريق التغير فهذا قد ضمنه دى لاتر الى تدريب التحويل Transformation بل انها قد جعلته في الواقع تنوعا على تدريبات التحويل،

أما المدخل الثالث للاستبدال عند قرنتر وهو الاستبدال بالاختيار فجعله دى لاتر تدريبا من تدريبات الحوار الموجه، ونفس الشيء يقال عن المدخل السادس.

يبقى من مدخل قرنتر المدخل السابع ، وهو الاستبدال باستعمال المصور، وهو في الواقع لا يختلف في شيء عن الاستبدال البسيط سوى استخدام الوسيلة وهذا قد لا يسوغ كونه قسما منفصلا فهي مسألة تتعلق بأسلوب الأداء وطريقة تنفيذه .

تدريب الدمج عند قرنتر يتخذ نفس الاسم والهيئة عند دي لاتر، ومجاله دمج الصفة واسم ثم جملتين معا باستعمال اسم الموصول - أما ما يطلق عليه قرنتر تدريبات التغير Conversion فهو لدى دي لاتر تدريبات تحويلية حيث أنها تشتمل على تغير نحوي في الجملة كتغير صيغة الفعل مثلا ويتحدث قرنتر عن التغير بالاستدلال يمثل له باختلاف الضمير وما ينبغي أن يتبع ذلك من اختلاف في موضع آخر من الجملة ونجد دي لاتر تسمى ذلك (الموافقة) وتجعله القسم الأخير من تدريبات الاستبدال وتعرفه بأنه تدريب استبدال تستلزم تغير وحدة من وحداته تغيرا أو تغيرات أخرى في مواقع من الجملة وتمثل له بتغير الاسم وما يستلزم من تغير في الفعل (في بعض حالاته) أما التغير بواسطة التوسعة أو الاختصار فتدخلها دي لاتر ضمن تدريبات الاستبدال (المدخل الثالث :

الاستبدال بواسطة التوسعة والاختصار، أما تغير الجمل الخبرية الى جمل استفهامية فذاك التحويل، كذلك يدخل ضمن التحويل تغير الوظيفة النحوية .

أما تدريبات السلسلة لدى دي لاتر فهي تقابل فئة الاستبدال وفئة الحوار الموجه حسبما يدل عليه المثالان المقدمان من قرنتر، فالمثال الاول اضافة الصفة (المقارنة) واسم التفضيل كل مرة، أما المثال الثاني فهو حوار موجه يبدوه المعلم ويطلب من الدارسين مواصلة العمل فيه على نحو ما رأينا في الامثلة . ويتفق المؤلفان على اسم الفئة المسماة (الحوار الموجه) على اختلاف يسير

(الموجه - المتحكم فيه) وان أعطيا نماذج مختلفة وأغراضا مختلفة للتدريبيين .  
وتدريبات الهرم لدى قرنتر تقابل تدريبات التوسعة عند دي لير.

يبقى تدريب الاكمال عن دي لير وهو تدريب كما تقول تقليدي ويتم أدائه كتابيا وهذا التدريب لا يورده أو يورد شيئا له فرانك قرنتر، كما نجد لديها تدريبا تسميه التردد أو التكرار وهي تتردد في جعله ضمن تدريبات الابنية لانه لايشتمل على خصائص بنوية معينة تتيح له أن يصبح تدريبا بنويا كغيره، على اننا نلاحظ أن غير دي لير قد ادرج ضمن التدريبات البنوية ،  
أو تدريبات الانماط هاتين الفئتين أيضا (١٦)

لعل القارىء يلاحظ أن الهيكل الاساسى للعمل يبدو واحدا وأن الاختلاف لا يعدو كونه اختلافا في التصنيف أو حول مسميات أو مصطلحات بذلك فعلا تعتبر خلافا جوهريا واذا نحن قصرنا المقارنة على هذين العاملين فلسنا نهدف فى الواقع الى تفضيل أحدهما عن رصيفه بل هدفنا فى الاساس الى جمع الانواع أولا ثم بيان أن الاختلاف بين التصنيفات قد لا يرقى الى أن يصبح مشكلة حتى وان اتسع لدى مؤلفين آخرين كما نجده فى عمل داكاني حول هذه التدريبات (١٧) بما فى ذلك الاختلاف حول مسمى التدريبات مجتمعة أنماطا كانت أو أبنية - وكل ما يبدو فى هذا السبيل ليس له فى الواقع أثر كبير على الجانب العملى .

#### عدم كفاية تدريبات الانماط

مع كل الجهد المبذول فى تدريبات الانماط وتقسيمها وتصنيفها والاختلاف حول كل ذلك ، ومع القيمة الكبرى لهذه التدريبات الا أننا نجد تأكيدا قويا وفى مناسبات عديدة على أن هذه التدريبات وحدها ليست كافية وانما كان ذلك لأن وجهتها متعلقة بالجانب الآلى من التكوين اللغوى للدارس فى حين أن هناك جوانب أخرى هامة لا بد من العناية بها أو لها الجانب المحقق للاتصال .

تقول الاستاذة داكاني :

«لابد من التأكيد على ان تدريبات الانماط وحدها لاتمد دارس اللغة بحاجته كاملة . (١٨)» وإلى ذلك تشير ولقاريفرز Wilga Rivers أيضا بقولها «مهما بلغت جودة تدريبات الانماط فلا يمكن ان تصبح غاية في ذاتها، بل انها في واقع الأمر تصبح عديمة الجدوى ما لم نحرص على تطوير المهارات المكتسبة .» (١٩)

#### التدريبات الاتصالية :

مثلما سعى المهتمون بتعليم اللغات الى مزيد من الاتصال كما رأينا في قسم الحوار التعليمي بدعواتهم الى تفضيل النص الحوارى على التراكيب ثم لاعتبار الوظائف اللغوية في الحوار وعدم الاكتفاء بالابنية اللغوية . فقد كان من البديهي أن تجد هذه الدعوى صدق لها ضمن الشق الآخر المكمل للحوار ألا وهو التدريبات عليه - فتدريبات الانماط مع انها قد تهيم للاتصال الا انها على حد قول الاستاذ بروكس «لاتدعى لنفسها انها تؤدي مهمات اتصالية» (٢٠) وقد كتب كثيرون عن التدريبات الاتصالية وقاموا كما فعل أرباب الانماط بالاتفاق والاختلاف حول الاسماء وأسس التصنيف والتقسيم على أن وجهتهم التي يمموا كانت تمكين الدارس من نقل المعلومات بصورة طبيعية مقنعة له وللآخرين ، وكما ينجز الدارس هذه المهمة فان الانماط والابنية اللغوية وحدها تغدو ضئيلة الفائدة حقا .

#### تصنيف آخر :-

في مقال لكرستينا بولستون Christina Paulston (٢١) (١٩٧٠) ميزت الكاتبة ثلاثة أنواع من التدريبات أطلقت عليها الاسماء التالية :-

١ - التدريبات الالية

٢ - التدريبات ذات المعنى

٣ - التدريبات الاتصالية

ونجد هذا التصنيف أو شبيهها له لدى كُتّاب آخرين مع اختلاف يضيق ويتسع في المُسمّى ، وربما بشيء من الافتراق في اطر التصنيف المذكورة، فالاستاذ جوليان داكين Julian Dakin مثلاً يسمى النوع الاول (وهو التدريبات الآلية) التدريبات عديمة المعنى (٢٢) Meaning Less هذا في حين ان آلان وكامبل Allen & Canpbell يجعلان تصنيفهما للتدريبات كلها رباعياً على النحو التالي :-

١ - تدريبات غير سياقية Non - Contextualized

٢ - تدريبات شبه سياقية Semi Contextualized

٣ - تدريبات سياقية Cantextualized

٤ - تدريبات موقفية Situational (٢٣)

ولعل من الممكن أن نقيم علاقة بين تصنيفى بولستون وآلان - كامبل على الوجه التالي :-

يمكن مقارنة التدريبات الآلية بالتدريبات غير السياقية اذ عرفت التدريبات الآلية بانها التى تخضع الاستجابة فيها لسيطرة تامة أو تحكم كلى حتى ان الدارس ليس بحاجة الى فهم التدريب كيما يؤديه على الوجه الصحيح (٢٤)، وتعرف التدريبات غير السياقية بأنها لاتعد كونها لعبة مصطنعة، وأن الدارس ربما أدى أو أستمع فيها الى بنود ليست مما تجرى عادة فى الاستعمال اللغوى، وقد يطلب اليه القيام بنشاط ضمن التدريب ليس مما يؤديه المتكلم عادة ويقدم الكتاب أمثلة لذلك من قبيل :-

جون ذاهب الى باريس (هو)

..... (أنا)

..... (٢٥)

كذلك يمكننا اقامة علاقة بين التدريبات ذات المعنى لدى بوليستر والتدريبات السياقية لدى آلان - كامبل، فتدريبات المعنى تعرف بأنها

تدريبات لا تخلو من تحكم فيها وتقييد، إلا أن الدارس لا يستطيع أداءها ما لم يفهم ما يقال على المستويين البنيوي والدلالي، مثال ذلك :-

في أى ساعة من الصباح وصلت؟

وصلت الساعة التاسعة

متى ستغادر هذا المساء؟

سأغادر الساعة السادسة (٢٦)

ويعرف ألان - كامبل التدريبات السياقية أنها تدريبات يؤلف فيها السؤال والاجابة input / output نسقا متكاملًا وهذا قول يوحى بضرورة فهم السؤال - الداخل - كيما يستجيب الدارس استجابة صحيحة خلافا لما هو الحال في التدريب غير السياقي أو الآلي. ويقدم المؤلفان المثال التالي للتدريب السياقي ويلاحظ أن أداء العمل فيه يغدو غير ممكن دون فهم للسؤال المقدم :-

هل ستحضر الحفل

لا، لا أستطيع أن أحضره

ولكن سوزان ستحضر، أؤكد لك،

لا، هي لن تحضر أيضا (٢٧)

والعلاقة ممكنة أيضا بين التدريب الاخير في كل تصنيف (رقم ٣ عند يوليستر و ٤ ألان - كامبل) وهما التدريب الاتصالي والتدريب الموقفى على التوالي. يعرف التدريب الاتصالي أنه تدريب تخلو استجاباته من أى مظهر للتحكم فيه، فللدارس حرية الاستجابة التى لا تخضع الا لرأيه الشخصى وفكرته الخاصة، ومع ذلك فهذا التدريب لا يعتبر تدريبا فى المحادثة الحرة فما تزال فى نطاق النمط الناتج عن المثير والاستجابة (٢٨).

ويعرف ألان - كامبل التدريب الموقفى أنه التدريب المخطط له موقفيا باصطناع موقف فى الصف أو نشاط من الأنشطة يدور حوله السؤال

## والاجابة (٢٩)

يبقى التدريب الثانى لدى ألان - كامبل وهو التدريب شبه السياقى ، وهو يقع فى منطقة وسطى بين تدريبي بولستون الأول (الآلى) والثانى (ذى المعنى) والعلاقة بين السؤال والاجابة فى التدريب شبه السياقى فيها شىء من التحكم لكنه لا يبلغ درجة التحكم فى التدريب الآلى و شىء من التصرف لا يبلغ مبلغ ما بتدريبات المعنى فهو منزلة بين المنزلتين فيتاح للمدارس التصرف ولكن ضمن اشتقاق نمطى عبر التدريب بتحويل صيغة أو اضافة لازمة من لازمات التعبير :-

- ما يزال الطفل يقف بجوار النافذة

- الطفل واقف بجوار النافذة حتى الآن - لا أصدق ذلك .

- الرجل يجلس عند الباب .

- الرجل جالس عند الباب ، لا أصدق ذلك (٣٠)

يبدو لنا مما سبق اتفاق تام أو كالتام بين الفكرة الاساسية للتصنيف لدى بولستون من جهة وألان - كامبل من الجهة الأخرى، ولعل من الواضح أن الوجهة فى كلا المؤلفين كانت الى تعزيز منزلة التدريب الاتصالى على أن المشكلة، على أية حال، تأتى من ناحيتين :-

١ - هناك أمور تعتبر من صميم النشاط الاتصالى ولكنها لا تدخل ضمن التعريف الذى جعل للاتصال فى العاملين المذكورين وذلك لوقوع أطراف منها ضمن منزلة أدنى الى التحكم فتصبح الاستجابات صادرة جزئيا أو كليا عن مشيرات موجهة، وأغلب الظن أن مثل ذلك مرده الى الاختلاف فى مدلول كلمة (الاتصال) الذى لا بد أنه يعنى أشياء مختلفة لأشخاص مختلفين .

٢ - والمشكلة الثانية ناشئة من محاولة اقامة حدود فاصلة أو عازلة بين أنواع التدريبات حتى يستطاع القول ان نوعا منها يتميز بخلوصه على المستوى الآلى



أو الاتصالى أو على المستوى بينهما الذى أضحى كذلك منزلة قائمة بذاتها،  
والواقع قد يكون فى هذا المسعى شىء من التعسف غير قليل .

أشرنا الى أن للاتصال، ومن ثم التدريبات الاتصالية، معانى قد تختلف  
من شخص لآخر، فهذه التدريبات الاتصالية تعنى للاستاذ أدريان بالمر Ad-  
rian Palmer مثلاً أنواعاً من النشاط يحقق عبرها الدارس استجابات لا تقتصر  
على كونها مفهومة لغويًا بل تكون لها علاقة بشخصه وبالناس من  
حوله (٣١)، ويمكن تحقيق ذلك بعدد كبير من الأنواع والفئات الواردة ضمن  
ما مر بنا من تدريبات الانباط. ولعل هذا التعريف فى عمومته لا يخرج عما جاء  
عن بولستون وألان - كامبل سوى أن المثال الذى تورده ولقا ريقرز من  
مقترحات بالمر قد يحمل القارىء على التفكير بصورة أخرى فيما يقصد اليه  
بكلمة (اتصالى) هنا :-

يدرب ادريان بالمر أولاً على أبنية معينة من قبيل :-  
سأطلب منه أن يضيء النور  
سأطلب منها أن تضيء النور (٣٢)  
ثم يهيم مواقف على النحو التالى :-

المدرس : اذا حضرت يا كاترين الى الصف وكانت الغرفة مظلمة ماذا  
ستطلبين من سوزان؟

كاترين : سأطلب منها أن تضيء النور  
المدرس : وأنت يا بول؟ اذا كنت مع ميرى، وأردت أن تقرأ ماذا ستفعل؟  
بول : سأطلب منها أن تضيء النور  
المدرس : ولكن انت ولد وهى بنت، هل يجوز أن تطلب منها ذلك  
يواصل المعلم . . .

يابول - اذا حضرت لوحداك وكنت أنا جالسا بالغرفة ماذا ستقول لى؟

بول : سأطلب منك أن تضيء النور

المدرس : فى هذه الحالة سألقى بك خارج الغرفة

أتصور أن هذا تدريب اتصالى يتجاوز حقا المعنى المتداول الذى يتحقق بالمبادلات الكلامية غير المقيدة، أو المقيدة جزئيا والناشئة من خبرات شخصية ذلك أن هذا التدريب يشمل الفكرة الاتصالية الشاملة تلك الذاهة الى تحليل الفعل الكلامى وتعيين وظائفه الاجتماعية - الثقافية عند المخاطبة مما هو واقع ضمن مناهج الفكرة الوظيفية Notional - Functional - Syllabuses

جدير بالذكر أن تدريبات قد صممت ضمن هذا المفهوم الوظيفى ويستوقفنا منها عملان الاول للاستاذة ولقاريفرز، والآخر للاستاذ نلسون بروكس .

تتحدث ريفرز (٣٣) عن تهيئة انواع معينة من المواقف يتم فيها التدريب على استعمالات طبيعية للغة ويلاحظ أن هذه المواقف المقترحة ليست هى المواقف المعهودة فى المناهج البنيوية بل هى أمثلة ونماذج للمواقف التى يسعى اليها رواد المنهج الوظيفى كأن تهيب للدارسين التعرف على طرائق الاستفسار حسب الظروف الذى يتم فيه الكلام وطرائق الاعتذار والدعوة والقبول وما الى ذلك وقدمت فى ذلك اثنتى عشرة مناسبة تتنوع كل واحدة منها بحسب الظرف والاشخاص المسهمين فيه والوضع أو كما سبق أن نقلنا عن ديفيد ويكلنز (بحسب مجمل السياق المادى للمبادلة الكلامية) .

وعلى النحو نفسه يستوقفنا عمل الاستاذ نلسون بروكس (٣٥)، ويجعله قسما مما سماه تدريبات الانماط عنوانه الروابط (Rejoinder) ويعرفها ضمن قائمة المفردات الملحقه بالكتاب بأنها (استجابة لاستجابة اخرى) (٣٦) أو يمكننا القول انها طريقة معينة للقول يضيفها المتحدث على مضمون العبارة،

وهى بهذا المعنى داخلة ضمن الفكرة الاتصالية الوظيفية .

وفى هذا التدريب يقوم الطالب باضفاء (طريقة) معينة أو (اسلوب) معين على موضوع الكلام بناء على تعليمات يتلقاها :

- أجب عن السؤال
- أجب بطريقة مهذبة
- وافق - وافق بشدة
- اعتراض
- عبر عن دهشتك
- استفسر عما سمعت

وهذا تدريب يعتبر تنفيذاً وتطبيقاً جيداً للأهداف التى يتوخاها منهج الفكرة الاتصالية الوظيفية ويمكن أن يؤدى بطريقة جيدة اذا قدمنا لاحتياجات الخطاب والتعبير ضمن النصوص الحوارية الأساسية .

ولعل الاستاذ شو A.M. Shaw فى مقال له بعنوان (تطوير المنهج) قد أمدنا بتعبير مناسب نستطيع فى ضوءه ان نضيف الانواع المختلفة من التدريبات الاتصالية السابق ذكرها، فلعلنا يمكن أن نقسمها الى (تدريبات اتصالية) تلك التى يقل أو ينعدم فيها التحكم ثم (استعارة عن شو) (بتدريبات أكثر اتصالية) تلك التى تسعى فيها الى تطبيق أهداف مناهج الفكرة الوظيفية (٣٧) .

#### نظرة جامعة

قبل المضى عن هذا الفصل نلقى نظرة على مجمل تقسيم (التدريبات اللغوية) فى محاولة لجمع شتاته ضمن بنود مختصرة ما أمكن ، ويكون ذلك أولاً بادخال التفاصيل ضمن مداخل كبرى جامعة . ولعل القارىء قد لاحظ أن

أكثر الاختلاف في تدريبات الانسباط إنما كان من واقع تصنيف الفئتين المعروفتين بالاستبدال والتحويل وما يتناثر بينهما وكنقطة بداية أقترح أن يكون هناك اتفاق أو ما هو قريب من الاتفاق حول ما يعنيه الاستبدال وما يعنيه التحويل على وجه العموم حتى يقوم تصنيفنا على معيار مفهوم . أما الاستبدال فمن بين التعريفات العديدة التي يوردها الكتاب لعلنا نجد تعريف الأستاذة دى لآتر أدى الى القبول لبساطته وانقطاعه فهي قد عرفت الاستبدال بأنه التغيير الحادث من ملء الخانات ببند مختلفة .

أما مفهوم (التحويل) فيجد تعبيرا عنه أوضح وأشمل لدى داكاني ولعل تعريفها المقصود أقوى علاقة بالمفهوم المعتاد للتحويل في الدراسات اللغوية النظرية (٣٨) وهي ترى أن يعتبر تحويلا :-

- ١ - كل تغيير حادث في ترتيب الكلمات
- ٢ - توسعة عناصر الجملة الأصلية
- ٣ - اختصار عناصر الجملة الأصلية
- ٤ - توحيد جملتين في جملة واحدة

أى كل تغيير حول شكل الجملة الى شكل آخر.

ومن مجموع ما ورد عن التدريبات وأنواعها نقترح الشكل التالى الذى نجد أنه أجمع للأنواع وهو مأخوذ من جهود الاساتذة الذين سبقت الإشارة الى أعمالهم :

#### ١ - التدريبات الآلية :

وتعريفها كما سبق ، هي تلك التى يمكن أدائها دون اشتراط معرفة معانيها ، وتشتمل أنشطة التردد أو التكرار الآلى وأنواع الاستبدال والتحويل التى لا تشتمل على تغييرات مرجعها الى اختلاف المعانى . ويلاحظ أن التدريب الاستبدالى أو التحويلى يتراوح بين البساطة والتعقيد وذلك بحسب

عدد الخانات المتغيرة والاطر المتأثرة بعملية التغير الاساسية، وعليه يلزمنا مراعاة التدرج بحيث نضمن أنها تتجه من البسيط الى الأعقد. ويعتبر مع مراعاة التدرج أيضا مبدأ الانتظام كأن نحصر على كون كل بند يجرى التدريب عليه من جهة واحدة أولاً حتى تتقن مثل أن ننقل الى ما يقتضى الاختيار أو الحاق اضافات.

## ٢ - التدريبات ذات المعنى

كما جاءت عند بولستون وبناء على التعريف السابق لهذه التدريبات يمكننا أن ندرج تحت عنوانها تدريبات قد لا تكون نمطية حقاً ولكنها مما لاغنى عنه ضمن التدريبات والتمارين اللغوية من تلك مثلاً اسئلة الاستيعاب البادئة بأدوات الاستفهام أو التى تتطلب استجابة صحيح / خطأ وترتيب الكلمات المتناثرة ووصل الكلمات فى العموديين أو الاعمدة مثلاً للمرادف أو المضاف أو جمع عائلات الكلمات واكمال الجمل الناقصة عن طريق الاختيار من المتعدد.

## ٣ - التدريبات الاتصالية

فيها قسمان نستخلصهما من نتائج المناقشة التى سبقت :-

أ - التدريبات الموقفية وهى التى تتم باصطناع موقف يقترح للدارس ليعرض خلاله تجاربه الشخصية وآراءه الخاصة استناداً على مفاهيم وعناصر سبق له دراستها ويشجع التلاميذ على تنوع المعلومات والمفردات والأبنية ما أمكن ويمكن تقديم مثل هذا التدريب بأساليب متنوعة لعل أيسرها تمثيل الحوار بتصرف وسؤال :

ماذا تفعل فى الموقف كذا والقيام باجراء تعديل لكلمات أو تعابير فى الحوار تستلزم من الطلاب الاستجابة بطرق مختلفة غير الواردة بالنص .

## ب - التدريبات الوظيفية :

وهي تدريبات تتعلق بأساليب عرض الفكرة بناء على أحوالٍ - ما سماه وكلنز السياق المادى - وقد ألمحنا الى مثل هذه التدريبات فى عملى ولقاريفرز ونلسون بروكس، ونجد نماذج لها ضمن الملحق القسم الثانى منه (ينظر اجراءات التدريس الخطوة (٥) على وجه الخصوص).

## المراجع

- (1) J.B. Hilton, Language Teaching:A Systems Approach, Methuem Educational Ltd., 1974, P. 34.
- (2) Julian Dakin, The Language Laboratory and Language Learning, Longman Group, 1973, P.8
- (3) D. Bowen (ed), Fe R. Dacanay, Techniques and procedures in Foreign Language Teaching, Phoenix Publishing House, 1963, P. 98.
- (4) Nelson Brooks, Language and Language Learning, Harcount Brace & World Inc. 2nd ed. 1964 150 — 158.
- (5) Denis Gerard, Linguistics and Foreign Language Teaching, trans. Close, Longman 1972, P. 53.
- (6) Ibid P. 60
- (7) Ibid P. 61
- (8) Ibid P. 113
- (9) هذا رأى ليبيردلاتر أورده جرارد فى الكتاب السالف.
- (10) نفس المصدر ١٠٣ - ١٠٤ .

- (11) Allen and Compbell, Teaching English As a Second Language, A book For Reading, Mc Grain Hill, International Books Co., 2nd. ed. 1973, P. 130
- (12) Denis Gerard, Ibid P. 61
- (13) Frank Grittner  
P. 203 - 241
- (14) Donald Bowen (ed), Fe. Dacanay, Phoenix Publishing House 1963.
- (15) Denis Gerard Ibid P. 146
- (16) Nelson Brooks, Language and Language Learning, Harcourt Brace & World Inc. 2nd ed. 1964 — 150 — 158.
- (17) Dacanay Ibid P. 111 — 116
- (17) Ibid P. 101
- (19) W. Rivers, Speaking in Many Tongues, New berry House Publishers Inc., 1972, P. 27
- (20) Nelson Brooks Ibid P. 154
- (21) W. Rivers, Communicating Naturally In Second Language: Theory and Practice in Language Teaching, Cambridge Univ. Press 1983 P. 45/46.
- (22) Julian Daking, Language Laboratory and Language Learning, P.8
- (23) Allen & Compbell Ibid.
- (24) W. Rivers, Commuicating Naturally In a Second Language, P. 45

- (25) Allen & Compbell, P. 122
- (26) W. Rivers Ibid
- (27) Alen & Compbell P. 123
- 28 W. Rivers, Ibid 46
- 29 Allen & Compbell P - 123
- (30) Ibid P - 122
- (31) W Rivers, Ibid P. 25
- (32) Ibid P. 26
- (33) Ibid P. 30
- (34) Ibid 30-31-32
- (35) Nelson Brooks, Language and Language Learning P. 160
- (36) Ibid P. 278
- 37 A.M. Shaw, Syllabus Development in Vateria Kinsella (ed) Survey  
2, Cambridge Press 1982, P. 80
- (38) D. Bsown (ed) Fe. Dacany, Techniques and Procedures, P 116.



## ملحق

يشتمل الملحق على قسمين رغبتنا أن نعرض فيهما نوعين مختلفين من الحوار وتدريباته، وقد حرصنا على إيرادهما من أعمال متميزة حقاً. ولا نقصد هنا تصنيف المصادر التي أسترنا عنها من حيث أنها تنتمي بشكل خالص لهذا المنهج أو ذاك فهذا قول لا يبلغ درجة الدقة بخاصة مع أحد هذه المصادر وهو كتاب (العربية للناشئين) حيث تتضافر ضمن وحداته وعلى امتداد الأجزاء الستة الوجهات البنيوية والاتصالية، مما حدا بنا إلى تخير درس من دروسه رأينا أنه أميل إلى المنهج البنيوي. وهذا الكتاب نشرته وزارة المعارف السعودية ١٩٨٣ في ستة أجزاء وهو منهج متكامل في تعليم اللغة العربية لناشئة الدارسين وقام بتأليفه نخبة من ذوي الخبرة الرصينة في أعداد المواد التعليمية برئاسة الدكتور محمود اسماعيل وعضوية الاستاذين ناصف مصطفى ومختار الطاهر.

أما الوجهة الوظيفية فقد لجأنا في بيان تطبيقاتها إلى عمليين هما The Functional - Notional Approach تأليف ماري فنكشاريو وكوستوفر بونومو وقد تعددت الإشارة إلى هذا المرجع ضمن البحث ثم كتاب تعليمي بعنوان A New Start: A Functional Course In Basic Spoken English تأليف بيتر فون برو Peter Funborough وآخرين صادر عن دار هاينمان لندن ١٩٨٠

وقد أروونا النماذج دون تعليق والمؤمل ملاحظة أماكن استيعاب المنهجين كليهما ضمن نصوص تعليمية موحدة، فلا غنى عن المنهج البنيوي لادراك

اللغة وعناصرها والتدريب عليها في المواقف العارضة كما لاغنى أيضا عن تعرف الاساليب وطرائق الخطاب ومراعاة السياقات المادية المختلفة في البرنامج الأمثل . ولعل المزج بين هذا وذاك يمد العملية التعليمية برافد جديد صالح .

هذا الدرس مأخوذ من الوحدة الثالثة من الكتاب الثانى سلسلة العربية للناشئين وقد خطط للوحدة بحيث تتضمن قسمين يُصدر الاول منها بالحوار والثانى بصياغة نثرية على شىء من التصرف لمحتوى الحوار . ويضم كل قسم تدريبات على نحو ما سنرى . وتهدف الوحدة كما جاء بالتعريف بالكتاب الى معالجة المهارات اللغوية الاربعة بشكل متكامل على أن هناك مجالات تركيز فى الدروس تقتضيها طبيعة واسلوب العمل ، ففي الدرس الاول يركز على مهارتى الاستماع والكلام وفى القسم الاول من الدرس الثانى على القراءة ثم الكتابة فيما يبقى من الوحدة .

أعدت للتدريس الأبنية التالية :-

- هذه الصورة لعائلتى
- من الذى يتناول القهوة؟
- تسكن عائلة أحمد فى بيت كبير
- هذا ولد أحمد فى الحديقة .

والمفردات التالية :-

- أسماء : العائلة - القهوة - جد - نشيطة - غرفة - الحمام - الراديو
- الأفعال : يغسل - تنظف - تعد
- كلمات نحوية : الذى - التى - خلف - حول - لمن
- تعبيرات : مساء الخير - مساء النور .

عمر: مساء الخير  
 أحمد: مساء النور  
 عمر: لمن هذه الصورة؟  
 أحمد: هذه الصورة لعائلتي  
 عمر: من هذا؟  
 أحمد: هذا والدي  
 عمر: ماذا يفعل  
 أحمد: هو يغسل السيارة  
 عمر: ومن هذه؟  
 أحمد: هذه والدتي .  
 عمر: ماذا تفعل؟  
 أحمد: هي تنظف الحديقة  
 عمر: ومن الذي يتناول القهوة  
 أحمد: هذا جدي  
 عمر: ومن التي تشاهد التلفزيون؟  
 أحمد: هذه جدتي

## ١ - أجب

- ١ - لمن الصورة؟ .....
- ٢ - ماذا يفعل والد أحمد؟ .....
- ٣ - من التي تنظف الحديقة؟ .....
- ٤ - من الذي يتناول القهوة؟ .....
- ٥ - ماذا تفعل جدته؟ .....

٢ - استبدل كما في المثال :-

م - هذه الصورة لعائلى :

ت - هذه الصورة لعائلى :

المثال : م - (قلم / والد)

ت - هذا القلم لوالدى

١ - م - (ساعة / والد)

ت - .....

٢ - م (كتاب / أخ)

ت - .....

٣ - م - (حقيية / أخت)

ت - .....

٤ - م - (فطور / جد)

ت - .....

٥ - م - (نظارة / جد)

ت - .....

٦ - م - (صورة / عائلة)

ت - .....

٧ - م - (قلم / والد)

ت - .....

٨ - م - (ساعة / والد)

ت - .....

٣ - هات اسئلة كما في المثال

المثال :

م - يتناول القهوة  
ت ١ من الذى يتناول القهوة؟  
ت ٢ من التى تتناول القهوة؟

- ١ - م - يكتب الواجب  
ت ١ .....  
ت ٢ .....  
٢ - يقرأ الكتاب  
ت ١ .....  
ت ٢ .....  
٣ - م - يغسل السيارة  
ت ١ .....  
ت ٢ .....  
٤ - م - ينظف الحديقة  
ت ١ .....  
ت ٢ .....  
٥ - م - يشاهد التلفزيون  
ت ١ .....  
ت ٢ .....  
٦ - م - يلعب الكرة  
ت ١ .....  
ت ٢ .....  
٧ - م - يتناول القهوة  
ت ١ .....  
ت ٢ .....

٨ - م - يكتب الواجب

- ت ١ .....  
ت ٢ .....

٤ - أجز الحوار كما فى المثال

المثال م (والد / المكتبة)

- ت ١ من هذا؟  
ت ٢ هذا والدى  
ت ١ ماذا يفعل؟  
ت ٢ هو ينظف المكتبة

١ - م (والدة / المطبخ)

- ت ١ .....  
ت ٢ .....  
ت ١ .....  
ت ٢ .....

٢ - م - (أخ / المائدة)

- ت ١ .....  
ت ٢ .....  
ت ١ .....  
ت ٢ .....

٣ - م (أخت / الطاولة)

- ت ١ .....  
ت ٢ .....  
ت ١ .....

ت ٢ ..... م (صديق ١ السيارة) ٤ -

ت ١ .....

ت ٢ .....

ت ١ .....

ت ٢ .....

الواجب المنزلى : ٥ -  
حل التدريب الثانى (استبدل) والتدريب الرابع  
(أجر الحوار) فى الدفتر فى المنزل

الدرس الثامن تدريبات الوحدة ٣

اقرأ :-

تسكن عائلة أحمد فى بيت كبير، وهى عائلة نشيطة تعمل كثيرا. هذا والد أحمد فى الحديقة يغسل السيارة، وهذه والدته فى المطبخ تعد الغداء، وهذه أخته فى غرفة الطعام وهى تنظف المائدة، وهذا جده فى غرفة الجلوس وهو يجلس خلف الطاولة يستمع الى الراديو، وهذه جدته فى الحمام وهى تغسل الملابس، وهذا أحمد فى غرفة المكتبة وهو يقرأ.

فى الظهر تصلى العائلة ثم تجلس حول المائدة وتتناول الغداء.

١ - أكمل الجمل الآتية بالكلمة المناسبة :

١ - والدة أحمد تعد طعام .....

١ - الفطور

٢ - الغداء

٣ - العشاء

٢ - والد أحمد في .....

١ - المطبخ

٢ - الحديقة

٣ - الحمام

٣ - ..... يستمع الى الراديو

١ - أخت

٢ - جدة

٣ - جد

٤ - أحمد يجلس في غرفة .....

١ - المكتبة

٢ - الطعام

٣ - الجلوس

٥ - العائلة تجلس ..... المائدة

١ - امام

٢ - حول

٣ - فوق

٢ - أجب :-

١ - أين تسكن عائلة أحمد؟

.....

٢ - من تغسل الملابس؟

.....



٣ - من يجلس خلف الطاولة؟

.....

٤ - من الذى يغسل السيارة؟

.....

٥ - من التى تنظف المائدة؟

.....

٦ - ماذا تفعل والدة أحمد؟

.....

٣ - صل بين الكلمات المضادة فى المعنى

ب	أ
مسافر	خلف
لا	قادم
أمام	اذهب
تعال	هات
خذ	نعم

٤ - استبدل مع تغيير ما يلزم كما فى المثالين :-

م - تسكن عائلة أحمد فى بيت كبير

ت - تسكن عائلة أحمد فى بيت كبير

المثال (١)

م - صديق

ت - يسكن صديق أحمد فى بيت كبير

## المثال (٢)

م - (صغير)  
ت - يسكن صديق أحمد في بيت صغير

- ١ - م - (جد)  
ت - .....
- ٢ - م - (جميل)  
ت - .....
- ٣ - م - (جدة)  
ت - .....
- ٤ - م - (جديد)  
ت - .....
- ٥ - م - (أخت)  
ت - .....
- ٦ - م - (كبير)  
ت - .....
- ٧ - م - (عائلة)  
ت - .....

الواجب المنزلى : حل التدريب الثانى (أجب) والتدريب الرابع استبدل  
فى الدفتر فى المنزل.

اخترنا مثالا هنا القسم الثالث من مكونات وحدة من عمل شيريل اليوت  
أوردها مؤلفا The Functional - Notional Approach وهو عمل اقتصر فيه  
على المكونات الأساسية المعينة في تخطيط الحوار كالوظائف المطلوبة والموقف  
والموضوع دون تفصيل، وفضلنا اختيار قسمها الخاص بوظيفة الاعتذار  
لينسجم مع المثال المنفذ تفصيلاً في الكتاب الوظيفي الآخر عن نفس الموضوع

الوحدة	الوظائف	الأشخاص	الموقف	الموضوع	التعبيرات
III	الاتصالية والمكونات الاعتذار لشخص في مخزن شراء مزدحم	امراة وابنها امراة أخرى وابنها	سوق مركزي (التسبيب) في وقوع صناديق من على (الرفوف) الاصطدام بعربة يسوقها شخص آخر	شراء طعام لحفل استقبال	انى آسف ياجو، من فضلك ساعد السيدة لايهمك اعذريني من فضلك أين وضعت أشياءك هل تحمل.

ونطالع مثالا آخر شبيه بهذا التخطيط لمكونات الدرس الوظيفي ضمن المقال الإضافي الذي نشرته مجلة English Teaching Forum للاستاذة ميري فنكشاريو عدد ابريل ١٩٧٩ بعنوان منهج الفكرة الوظيفي The Functional Notional Syllabus - ونقتصر منه على مكونات الوجدتين (١٠) و (١١) لاختصاصهما بنفس الموضوع وهو الاعتذار ونلاحظ هنا أمرا عاما هو أن التخطيط في هذا النموذج قد شمل مسائل معجمية وتركيبية لم يحفل بها كثيرا النموذج السابق للاستاذة شيريل اليوت .

#### وحدة

عنوان الوحدة والوظيفة : الاعتذار

الموقف : السينما : : الرجاء من شخص أن يتفضل بتبادل المقعد مع المتكلم

التعابير : المعذرة من فضلك .

هل تسمح

أكون شاكرا

الابنية المطلوبة (الصيغ) : استعمال المصدر

الاسماء : المقعد - مكان - صديق

الافعال : يحرك - يغير / يبدل

الظروف : \_\_\_\_\_

متنوعات : \_\_\_\_\_

الانشطة : دراسة الحوار وتمثيل الادوار وتوسيع الجمل - العمل في أزواج .

#### وحدة

العنوان والوظيفة : الاعتذار

الموقف : مخزن بضاعة (ارجاع شىء سبق شراؤه)

التعابير: أنا آسف

لو سمحت

هل تتكرم بـ .....

أرجو أن تتفضل بـ .....

الابنية المطلوبة (الصيغ) : الفعل الماضي

١ - المصدرية + الفعل المضارع

الاسماء : قميص

الافعال : يشتري / يلبس

الصفة : صغير

الظرف : جدا

متنوعات : ذكر التاريخ

الانشطة : استيعاب المسموع ، ايراد الأقوال بطريقة غير نصية ، تغيير

اسلوب الخطاب

- ب -

مثال تفصيلي من كتاب A New Start

القسم الثاني - الوحدات ٢٥ - ٥١ من كتاب منهج وظيفي لتدريس اللغة

الانجليزية ، فورن برو وآخرون

الاعتذار عن الخطأ الوحدة ٢٥

الاهداف : (أ) تدريس الطلاب أساليب الاعتذار

(ب) بيان متى يكون الاعتذار ضروريا أو مناسبا .

المادة : كتاب التلميذ .

تسجيلات على أشرطة .

١ - تصطدم السيدة سكينه بيجام بالسيدة جونز وهى تقود العربيه فى السوق المركزى :

سكينه : آه إني آسفه حقاً ،

السيدة جونز : مادام الاسف .

جيم كارت يريد أن يتصل هاتفيا بوالده

أ - ٦ - ٩ - ١ - ٤ - ٨ - ٤

(يرن الجرس)

ب - هالو نلسون ٦٩١٤٧٤

أ - آسف أنا اريد ٦٩١٤٨٤

ب - آه ، النمره غلط

أ - أرجو المعذرة من فضلك .

ب - لا يهكم - مع السلامة

أ - مع السلامة ،

تونى سميث يصعد حافله رشيد المتجهه الى محطة نلسون :-

رشيد : الأجرة من فضلك

تونى : قاعة بريفيلد من فضلك

رشيد : عشرة بنسات

تونى : عفواً ، عندى فقط ورقة فئة الجنيه

رشيد : لا يهكم ، ١٠ - ٢٠ - ٣٠ - ٤٠ - ٥٠ - و ٥٠ هذا جنيه .

تونى : اشكرك

## الطريقة :-

١ - أدر شريط التسجيل للفقرة ( — ) مصحوبا بالصورة المناسبة.

- يستمع الطلاب
- يردد ما يسمعون.

٢ - أدر شريط التسجيل للفقرة — مصحوبا بالصورة المناسبة :-

- يستمع الطلاب
- يُرَدِّد قسم من الطلاب النص
- ٣ - تمثيل موقف السوق المركزى
- طالب — طالب
- طالب — معلم

وسع الموقف على النحو التالى :-

- آه - آسف.
- لاحظ طريقة سيرك من فضلك (غاضبا)
- آصف جدا. عفواً.
- حسنا، تفضل

تأكد من أن تنعيم الطلاب يعكس نبرة الاعتذار، من الضروري اعادة الشريط حتى يلاحظوا ارتباط التنعيم الخاص بالاعتذار.

٤ - ادر شريط التسجيل للفقرة — مصحوبا بالصورة المناسبة :-

- يستمع الطلاب
- يرددون.

٥ - استخدم تلك المواقف وغيرها لتمثيل الادوار أمثلة اضافية كما فى

## الحالات التالية :-

- أخذت قلم شخص عن طريق الخطأ .
- بدأت تشرب شاى رجل آخر دون قصد
- دلقت شايا أو ماء يخصص شخصا بجانبك
- اسقطت شخصا خطأ من مقعده على المائدة .

## توسيع المواقف :

- أحداث أكثر خطورة
- اتلاف مخصصات شخص
- طفلك يكسر نافذة الجار

الوحدة ٢٦ - اصلاح الخطأ بطريقة مهذبة .

## الهدف :

- (أ) تمكين الطلاب من معالجة الخطأ بطريقة مهذبة
- (ب) منحهم الثقة أنهم قادرون على ذلك .

المادة : كما مر في الدرس السابق ، وكذلك اجراءات التدريس :-

تونى سميث يقابل صديقه محمد رشيد :

تونى : مرحبا رشيد ، كيف الحال

رشيد : بخير شكرا ياتونى . كيف أنت ؟

تونى : بخير ، شكرا

رشيد : هذا صديقى تريف

تونى : أنا سعيد بلقائك ياتيد «اسمى تونى»

تريف : سعيد بهذا اللقاء ياتونى .

رشيد : معذرة ياتونى ، اسمه (تريف) وليس (تيد)



تونى سميث فى طريقه الى المنزل

سائق الحافلة : المحطة التالية هى محطة نلسون  
(تقف الحافلة - يفتح الباب - يتحرك الركاب للنزول)

السائق : الأجرة من فضلك

تونى : قاعة بريفيلد من فضلك .

السائق : ١٥ بنس من فضلك .

تونى : لو سمحت أظن أن الأجرة غير ذلك .

السائق : كذا؟ دعنى أراجعها - آه نعم انها ١٢ بنس فقط - آسف جدا  
لذلك .

تونى : لا يهمنى .

السائق : كيف الحال .

تونى : شكرا .

تونى يذهب الى دكان على ناصية الطريق :-

تونى : مرحبا

البائع : مرحبا، أى خدمة؟

تونى : هل لديك خليب؟

البائع : نعم انه فى الثلاجة إلى اليمين .

تونى : هاهو . شكرا . كم ثمنه؟

البائع : ٢٤ بنس من فضلك .

تونى : آسف معى ورقة فئة الخمسة جنيهاً .

البائع : لا يهمنى - ٢٥ - ٣٠ - ٤٠ - ٥٠ و ٥٠ هذا جنيه

تونى : المذرة أظن أن هناك خطأ؟ لقد أعطيتك ورقة من فئة

الخمس جنيهاً .

البائع : آه انى آسف جدا . الواقع انى لم انتبه لذلك . تفضّل !  
تونى : شكرا ، الى اللقاء .  
البائع : الى اللقاء

### الوحدة (٢٧) خرق نظام الصف

سكينة بيجام تنتظر الحافلة .

سكينة : لو تكرمتم من فضلك

امراة : نعم

سكينة : هذا صف والناس واقفون

امراة : صف - أوه !

سكينة : نعم ، هناك نهاية الصف

امراة : حسنا - ماقصدت !

تدريبات الوحدة على غرار التدريبات فى (٢٥) الترديد واستخدام المواقف  
وتوسعتها .